Nowe Tory

Styczeń
Zeszyt pierwszy

Warszawa. 1909.
Wydawnictwa rok czwarty.

NOWE TORY

MIESIĘCZNIK,

poświęcony sprawom oświaty i wychowania, wychodzi **10 razy na rok** (oprócz 2 miesięcy wakacyjnych).

pod kierunkiem literackim

Anieli Szycówny,

przy współudziale komitetu redakcyjnego, który tworzą: **Józef Grodecki, Stanisław Kalinowski, Jan Michalski, Iza Moszczeńska.**

Treść:

Str.

Od Redakcji 1
Natalja Iwanowska. Zarys szkoły przyszłości 5
Marjan Falski. Konieczność reformy w metodzie nauki czytania 19
Lucjusz Komarnicki. O nauczaniu literatury 38
H. Jak uświadamiałam swoją dziesięcioletnią córeczkę? . . . 46
Z literatury. Polskie czasopisma pedagogiczne w r. 1908 (Aniela Szycówna) 61
Książki dla młodzieży. Bajki Or-Ota. Baśń o dobrej sierocie, złej macosze i o 12 miesiącach (H. Willman-Grabowska). T. Pudłowski. Zochna w krainie śnieżek. Dziesięć obrazków kolorowych wierszem opisał (M. K.) 73
Dzieła pedagogiczne w językach obcych. Jakób Segał. Über den Reproduktionstypus und das Reproduzieren von Vorstellungen (A. S.) 75
Wiadomości bibljograficzne 77
Kronika. Konkursy Towarzystwa Krajoznawczego. Instytut hygjeny dziecięcej im. bar. Lenvala. Kobiety—lekarki szkolne. Z posiedzeń wydziału wychowawczego Towarzystwa hygjenicznego (L. R.). Z towarzystwa wychowania przedszkolnego (M. C.). Ogród zoologiczny w Warszawie. Jeszcze jedna „Sztuka w życiu dziecka“ (Marja Czaplicka) 78
Kronika zagraniczna. A) Z ziem polskich. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne na Śląsku. Warsztaty dla uczniów. B) Z ziem obcych. Nowa szkoła rosyjska pod Paryżem (H. O.). Zjazd nauczycieli zakładów dla dzieci niezdolnych w Gracu . . . 86
Książki nadesłane do Redakcji 90
Polski Związek Nauczycielski. Bilans Nowych Torów. 91
Ogłoszenia.

Od Redakcji.

Z numerem dzisiejszym Nowe Tory rozpoczynają czwarty rok istnienia, przyrzekając sobie i czytelnikom wytrwale kroczyć po drodze, na którą weszliśmy przed trzema laty. Droga ta sama, a przecież inna, bo dążąc ku przewodnim ideałom postępu i wychowania, idziemy wśród przesłaniających widnokrąg chmur reakcji: zachwiane i uszczuplone stanowisko szkoły polskiej, pozamykane instytucje oświatowe, a w samym społeczeństwie wzmożenie zarówno wyraźnego wstecznictwa, jak odbierającej siłę do czynu apatji i obojętności. W takich warunkach pismo pedagogiczne postępowe musi nietylko podjąć lecz spełnić ważne zadanie: ani na chwilę nie stracić z oczu dążeń i ideałów pedagogiki współczesnej, wciąż ku nim zwracać myśli i serca rodziców i nauczycieli, wciąż wskazywać i rozświetlać do nich drogę tak, ażeby te hasła nowego wychowania i nowej szkoły przestały być pustym, nieokreślonym frazesem, lecz nabrały życia, odsłania-

jąc swą treść najgłębszą i najszerszą. Ta podwójna dążność do pogłębienia i rozszerzenia zasadniczej treści pisma była myślą przewodnią przy wprowadzaniu wszelkich zmian i ulepszeń, jakie czytelnik mógł zauważyć w ostatnim jego roczniku. Pedagogika jest dziś nauką poważną i wciąż kroczącą naprzód, wciąż wyzwalającą się z pęt dawnego dogmatyzmu i rutyny, a opierającą się na gruncie poważnych badań naukowych, więc staraliśmy się obznajmiać naszych czytelników z temi podstawami naukowemi wychowania i nauczania; w tym celu rozszerzając grono naszych współpracowników przez stopniowe zapraszanie specjalistów w różnych dziedzinach wiedzy i pedagogiki, dawaliśmy bądź wyczerpujące studja, bądź mniejsze przyczynki zwłaszcza z zakresu psychologji i dydaktyki. Poglądów w artykułach tych wyrażonych nie podawaliśmy bynajmniej jako prawdy niewzruszone, lecz jako materjał do samodzielnego przemyślenia przez wychowawców i nauczycieli, w których chcieliśmy widzieć nie ciasnych rutynistów lecz pedagogów świadomych i myślących. Z drugiej strony, wiedząc, że nawet najsumienniejsze studja naukowe pozostaną martwą literą, jeśli nie wejdą w krew i życie praktyki domowej i szkolnej, wytężyliśmy wzrok ku realnemu stanowi i realnym potrzebom naszej oświaty i szkolnictwa. Dla sprostania temu zadaniu wprowadziliśmy nowe rubryki lub roz-

szerzyliśmy już istniejące. *Sprawy szkolne* starają się zobrazować i ocenić krytycznie każdy fakt ważniejszy w życiu naszej szkoły. Dział *Z literatury* staraliśmy się rozszerzyć o tyle, aby zawierał możliwie dokładny przegląd dzieł pedagogicznych, podręczników szkolnych i książek dla młodzieży. Wprowadziliśmy jako poddział *Dzieła pedagogiczne w językach obcych*, aby czytelnikom naszym, pragnącym rozszerzyć swą wiedzę pedagogiczną, dać pewne wskazówki co do samokształcenia się w tym kierunku. W *Kronice* notowaliśmy skrzętnie każdy fakt, mający związek z pracą wychowawczą i oświatową; wprowadziliśmy stałą *Kronikę zagraniczną* w przekonaniu, że jakkolwiek warunki nasze są odmienne, niemniej to, co się w innych krajach dzieje, może być nieraz cenną wskazówką dla naszych usiłowań, a zarazem rozjaśnieniem naszych poglądów. Uwzględniając zaś urządzenia pedagogiczne i szkolne w ziemiach obcych, nie zapominaliśmy ani na chwilę, że Nowe Tory są pismem polskim, śledziliśmy więc bacznie i życzliwie ruch pedagogiczny w Galicji, łącząc się po bratersku we wspólnej myśli z naszymi kolegami z za kordonu. Wreszcie staraliśmy się, aby *Nowe Tory* były nietylko materjalną własnością Polskiego Związku Nauczycielskiego, który przed rokiem objął ich wydawnictwo, ale istotną własnością wszystkich jego członków: podawaliśmy więc w ka-

żdym numerze sprawozdania z działalności Związku, a wiele referatów, wygłoszonych na posiedzeniach sekcyjnych, drukowaliśmy w całości. Wiemy, że nie osiągnęliśmy jeszcze wszystkiego, co we wskazanych kierunkach osiągnąć pragnęliśmy, wiemy, że są luki i nierówności w prowadzeniu niektórych działów pisma; ale wierzymy silnie, że luki te i nierówności wypełnimy, że nowe ulepszenia będziemy mogli wprowadzić; oprócz szczerych chęci i nabytego już doświadczenia ufamy w pomoc wszystkich pedagogów polskich, postępowych nie z imienia lecz ducha i czynów ku postępowi wychowania skierowanych.

Redakcja.

Zarys szkoły przyszłości.

Aleksandrowi Świętochowskiemu

w hołdzie.

Dwa tysiące z górą lat temu, Platon dał ludzkości doskonałą syntezę zabiegów wychowawczych: wydobyć z duszy i ciała tyle wszelkiej piękności i doskonałości, do jakich tylko one są zdolne — oto ideał najwyższy wychowania. Tradycja, dzieje i owoce pracy pedagogicznej w ciągu wieków upłynionych wykazują, iż ludzkość nie poszła w kierunku drogowskazu, wytkniętego przez jednego z największych swych genjuszów. Przeciwnie, wykrzywione ponurą ironją oblicze życia współczesnego zmusza nas do wręcz innego wniosku. Oto, wybrawszy kręte manowce, zaszła gdzieś na szarością powleczone, bezświetlne rozłogi, gdzie snują się leniwie widma zwątpienia, nudy lub w najlepszym (czy może najgorszym) razie — wegetatywnej bezmyślności. Przyczyna przyczyn tego kierunku staje przed nami w postaci odwiecznego prawa przemocy nad słabością, przyczajonego starannie w aprioryćznie ongi postawionej człowiekowi tezie: Życie jest produktem grzechu — dręczenie i ucisk ciała — przymus pod wszelaką postacią, to rekompensata zań.

Dążenie do szczęścia ziemskiego, do opanowania cierpienia w zasadzie grzeszne i złe—skoro cierpienie jest ekspjacją. Dlatego wszystkie systemy wychowawcze oparły się na przymusie, jako na jedynej podwalinie. Próby pojedyńcze obalenia wzrosłego głęboko w życiu ludzkości przesądu przyniosły zaledwie doraźne, krótkotrwałe rezultaty — poczym dawny *status quo* wracał zwycięsko. Z tegoż źródła wypłynął drugi ideał wychowawczy: odsunięcie wychowańca od wszystkiego, co w ścisłym, należnym zostaje związku z ową bezwartościową rzeczą — życiem. W tym celu stworzono system nauczania podręcznikowo-teoretyczno abstrakcyjny.

Otwórzmy którykolwiek z podręczników szkolnych na próbę. Cóż znajdziemy? Martwą literę: prawidła, formuły, teorje obleczone w formę suchą, zawiłą, obliczoną zda się na to jedynie, by zohydzić wiedzę, gdy przymus ustanie. A gdzież konkret? gdzie obserwacja?—ci naturalni życiodawcy wszelkiej teorji? Owszem, są tuż pod ręką: w pulsującym naokół wychowańca życiu, w najcudowniejszym, żywym podręczniku—przyrodzie. Napraszają się same — weźcie nas do pomocy, a stworzymy Arcydzieło-Człowieka! Dozwólcie młodemu umysłowi z nas dopiero wyciągnąć abstrąkcje i uogólnienia, gdyż taką a nie inną jest ahaswerowa wędrówka intelektu od jego prażródła. Napróżno! W niepojętym zaślepieniu system szkolny postępuje wręcz odwrotnie. Jeszcze kiedy niekiedy raczy młodzieńcowi dozwolić, by spróbował na konkretnych doświadczeniach wymęczonej poprzednio teorji, lecz słabemu umysłowi dziecka stale podaje niepodobny do strawienia pokarm--abstrakcję. Wartość podręcznika szkolnego dotychczas mierzy się tym samym nieomal sprawdzianem co dzieło filozoficzne:

im układ zawilszy, cięższej zrozumiały, tym więcej imponuje i większy wzbudza pietyzm.

Hipolit Taine twierdzi, iż rozbrat między życiem a wychowaniem staje się coraz głębszy. Zapewne. Albowiem życie wyprzedziło je nieskończenie. Ono pogłębia się, różniczkuje, subtelnieje, stawia coraz więcej złożone wymagania, gdy przestarzały system wychowawczy odpiera na jego natarczywe kołatania u proga: chory jestem na uwiąd starczy, i gdzież mi zdążyć za tobą! Fonsagrives już parę dziesiątków lat temu, wyrzekł prorocze słowa: ludzkość zanika przez mózg. I gdybyż ta ofiara całopalna gorzała na ołtarzu wrodzonej człowiekowi żądzy wszechogarnięcia, wszechpoznania! Niestety. Suma teoretycznych wiadomości, wtłaczana w biedne, bezkrytyczne mózgi ogółu, ma się do istotnej wiedzy, jak światło świeczki łojowej do słońca.

Oto mała wiązka faktów.

Co wie przeciętna jednostka społeczna z całej dziedziny spraw najistotniej, bezpośrednio z bytem jej związanych? Czy jest w możności wyczerpująco, praktycznie wykazać działalność psycho i fizjologiczną organizmu własnego — proces oddychania, krążenia krwi, przemiany materji, kształtowania mowy, funkcje systemu nerwowego? Czy zdaje sobie sprawę z czynników i nałogów, niszczących zdrowie, sprowadzających nieuleczalne choroby? Jak niezmiernie rzadką jest umiejętność urządzenia sobie życia bez zostania snobem lub egoistą. A ówże zabójczy brak wszelkiej zdolności krytycznej, coby pozwalał rozejrzeć się przytomnie we wszelkich zjawiskach życia pojedyńczego i zbiorowego i w przeważnej ilości wypadków wydać sąd trafny i bezstronny.

Już w zaraniu nauczania, tym kamieniu węgiel-

nym przyszłego rozwoju władz psychicznych, popełnia się grzechy nieprzebaczalne. Przystępujemy do nauki czytania, pisania i rachunków bez poprzedniego, wszechstronnego przygotowania umysłu. Ekspresem pędzimy z dzieckiem, by co prędzej zdobyło złote runo umiejętności czytania druku. A dziecię nie ma pojęcia o istocie dźwięku, jego stosunku do mowy, jak tenże się kształtuje, jakie narządy tu działają—jednym słowem nie ma wyobrażenia o psycho-fizjologiczno-fonetycznej podstawie rozwoju mowy — stąd absolutnie nie może przeprowadzić paraleli między nauką czytania i pisania a własną mową. Abstrakcja panuje wszechwładnie przy nauczaniu rachunku. Cały zakres konkretu ogranicza się tu do wprowadzenia osób i rzeczy fikcyjnych w zadaniu. Gdy tymczasem... mamy pod ręką sposób niezawodny uczynienia arytmetyki początkowej (z ułamkami włącznie) najmilszą, najowocniejszą z nauk—założenia z jej pomocą trwałych fundamentów całego przyszłego rozwoju dziecka bez użycia kredy, pióra czy ołówka. Jedynie z pomocą konkretu. Tak zwana „nauka o rzeczach“ w obecnym jej prowadzeniu i rozumieniu jest przeważnie najpewniejszym środkiem zabicia w dziecku naturalnej chęci poznania, gdyż je na śmierć zanudza. Przytaczam poniżej fakt autentyczny, jaką dźwignią stałby się konkret prawdziwy. nie jak dotąd... malowany. Jedenastoletniej dziewczynce kazano rozwiązać następujące zadanie: W szkole przy rozdawaniu jabłek na kolędę, pozostało dla najmłodszego oddziału, liczącego 60 dzieci tylko $11^1/_9$ jabłek. Ile wypadnie na każde?

Siedząc przy jednym stole, obserwowałam dziecko. Zdaniem nauczycielki była ona „tępa“ do rachunków, według mnie bezdarnie uczono ją niegdyś „początków.“ Po godzinie skupionej pracy, gdy biały ar-

kusz zapełnił się szczelnie czarnemi znakami, zerwała się z krzesła, wybuchając rozpaczliwym łkaniem.

— Nigdy nie zdołam dojść tego — choćbym nie wiem ile nocy ślęczała. Co ja pocznę! Nie dam sobie rady z ułamkami. Gdy mię nauczycielka zapytała dziś niespodzianie: który ułamek większy: $^5/_{10}$ czy $^5/_{15}$ —odpowiedziałam odwrotnie.

Myślałam z ogromnym współczuciem: Biedaczko, takich jak ty — tysiące. Wtem biysnęła mi myśl szczęśliwa.

Poleciłam służącej przynieść ze śpiżarni 12-cie wielkich jabłek i nóż, a sama wystrzygłam szybko z papieru 60 figurek dziecięcych. Oddałam wszystko dziewczynce.

— Kraj i dziel, jestem pewną, że pójdzie doskonale. Jakoż poszło. Zapewne każdy szanujący się nauczyciel starego stempla byłby zgorszony, lecz mnie naturalnie drogi, których się dziecko chwytało, — zachwycały. Dziewczynka rozdzieliła 11 jabłek każde na 9 części i z 12-go przybrała $^1/_9$. Otrzymawszy $^{100}/_9$ cząstek przed każdą figurką położyła jedną. Z pozostałych przekroiła $^{30}/_9$ na połówki, a ostatnie $^{10}/_9$ na 6 cząstek każdą i obdzieliła tym wszystkim papierową gromadkę. Potym szybko uwinęła się z robotą spekulatywną przy szukaniu wspólnego mianownika lecz bez pióra, ni ołówka — wystarczyło, co miała przed oczyma.

— Jakież to proste... mówiła uradowana,.. teraz wszystko rozumiem.

Po kilkunastu zadaniach, rozwiązanych z pomocą konkretu—ostatni stał się zbytecznym. Dziewczynka otrzymywała stale osławione „piątki“ z arytmetyki.

Innym razem, użaliwszy się katuszy dziewięcioletniego męczennika... cudzej bezmyślności, kującego godzinami prawidła gramatyczne na sposób: odtąd—dotąd; próbowałam poznajomić malca z fonetyką, fizjologją, nieco z psychologją, oraz historją mowy. Przybrałam sobie pomocnika w osobie jego półtorarocznego braciszka, poczynającego mówić. Swietnie nam się udało. Jak szybko chłopiec zrozumiał taką zawiłą na pozór abstrakcję, iż wyrazy są tylko symbolami. Jak łatwo pojął znaczenie form gramatycznych. Czytaliśmy oboje powieść, której bohater—murzyn Beppo mówił bardzo pierwotnie. Chłopczyna zaśmiewał się, naśladując murzyna.

— „Beppo iść dom",—Beppo bać kij. Pies szczekać Beppo i t. d. Zwróciłam uwagę, iż mały braciszek mówi bardzo podobnie: Adaś iść mamy — Adaś wchodzić stół...

Były to podwaliny, na których oparły się nasze wycieczki w krainę przyimków, zaimków, konjugacji i deklinacji.

Nieco o etyce, kształtującej moralne *ja* wychowańca szkoły. Opiera się ona również na pogardzie życia, stąd na dążeniu do ciągłego zwężania swego *ja* indywidualnego. Bierność, uległość, posłuszeństwo, cierpliwość w znoszeniu krzywd, poświęcenie, słowem cała kolekcja cnót... Nitzsche'anowskiego niewolnika. O ileż więcej celowo byłoby dążyć do wytworzenia takich stosunków i form życia, by poświęcenie nie miało racji bytu, a każda jednostka rozumiała swe prawa i stała bacznie na straży tychże. Próby wyprodukowania idealnego człowieka wedle dotychczas obowiązujących praw etyki, do końca świata będą tylko próbami i nie posuną ani o cal naprzód

moralności. Wszystko, co podaje szkoła wychowańcowi w zakresie etyki — potarte być musi o kamień probierczy nieubłaganej logiki. Żadnych antynomji, żadnych dogmatów, wyłączających się wzajemnie. Wpajając w wychowańca wszystkiemi drogami imperatyw: Miłuj bliźniego jak siebie samego,—winniśmy poprzestać na tym, nic mu nie mówiąc o cnotach negatywnych, zwracających się ostrzem w podstawy indywidualnego bytu. Natomiast wszystkie usiłowania skierujemy ku wgrążeniu w najwnętrzniejszą głąb jaźni dziecka dogmatu: Nie krzywdź! Tę strunę duszy starać się ma wychowanie jak najsilniej wysubtelnić i uwrażliwić. Rodzicom i wychowankom etyka winna postawić rozkaźnik jeden tylko, ale wystarczający: Czcij dziecko!

Streszczam powyżej stawiane zarzuty.

Wychowanie współczesne, zamiast rozwijać, sprowadza przeważnie zanik sił duchowych i umysłowych. Wytwarza ono tysiące tysięcy osobników biernych, niezdolnych do samodzielnego sądu i czynu, bojaźliwych, pozbawionych wszelkiej inicjatywy, wiecznie niepewnych siebie. Wybitnym tylko intelektom udaje się zwyciężyć wrogie warunki i przebiwszy twardy kokon rutyny, wylecieć świetnym motylem. Wychowanie niszczy fizyczny ustrój dziecka, zarówno przez najgorsze warunki hygjeniczne, jak i złą, ogólną organizację. Gdybym słowa moje poprzeć mogła odpowiednią statystyką — jak grom uderzyłaby ona w dusze rodziców i wychowawców. Ileż istnień umiłowanych pochłonął grób przedwcześnie! Ile cudnych kwiatów podcięła twarda, koścista dłoń systemu szkolnego! Co daje szkoła w zamian za blask oczu wyblakłych od ślęczenia nad podręcznikami! za bujne kędziory, co uciekły z wyłysionych przedwcześnie skroni, za ru-

mieniec, wyparty przez anemję—wysmukłość bark, obwisłych jak u starca!

Ona płaci za te skarby wiązką wiedzy teoretycznej, w późniejszych zapasach z życiem tyle właśnie przydatnej, co stare rupiecie, odddane na łup rdzy i molom. Szkoła nie wdraża uszanowania dla życia i ciała, dlatego czynię ją odpowiedzialnę za znaczną część klęsk, trapiących ludzkość. Straszliwe katastrofy na lądzie, morzu i pod ziemią, w których tysiące ludzi ginie gwałtowną śmiercią, a które mnożą się przerażająco—dałyby się zredukować do minimum, gdyby wychowanie kształciło wszystkiemi drogami zmysł spostrzegawczy, obserwację, przezorność, zapobiegawczość, uwagę. Gdy w Courrières około tysiąca górników zginęło śród nadludzkich męczarni pod ziemią—rząd francuski odebrał... kilka kondolencji!! I cicho było nad straszną mogiłą. Świat cywilizowany nie poddał przyczyn katastrofy najściślejszym badaniom i rewizji, by zabezpieczyć dziesiątki tysięcy górników od podobnego losu. Parostatek „Bourgogne" zapada się w otchłań z 700 podróżnymi w skutek zderzenia z drugim. Jakże łatwo było uniknąć strasznego nieszczęścia, gdyby kierownicy obu kolosów zwolnili bieg wobec nieprzeniknionej mgły.

. . . .

. . . .

Historja rzeknie kiedyś szkole przeszłości słowami głębokiego myśliciela, autora Monsalwatu: „Stworzyłaś ranki bez nadziei, wieczory bez siły, dni wysłane jałowym piaskiem troski!

. . . .

A teraz rzucam zasłonę na szkołę współczesną i jej grzechy! Chcę orzeźwić czytelnika wesołym obrazem szkoły przyszłości. Lecz zastrzec się muszę, iż

mierzyć będę siły na zamiary. Stawiam Ideał dziś na pozór niepochwytny, który zjednoczone siły społeczne jutro ściągnąćby mogły w krainę rzeczywistości. Szkoła nasza to małe, wybornie urządzone państewko. Znikły zeń bezpowrotnie dwie zmory przeszłości. przymus i autorytet. Poprawiam się: autorytet *dla niego samego*, jak to dziś pojmujemy. Panuje i tu je-dnak władca potężny, któremu poddaje się wszystko. Władcą tym — piękno. Prawem obowiązującym jest tu: odebrać prozie jej szatę powszednią. Wszystko ginie w morzu drzew, zieleni i kwiecia. Jak tu się szeroko oddycha! Gdzieś z głębi ogrodu letni wietrzyk niesie cudne tony Szopenowskiego nocturna. Z pośród koronkowych pinji witają nas marmurowe popiersia wielkich reformatorów wychowania: Platon, Komeński, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Konarski. Na frontonie pięknego architektonicznie budynku widnieje napis: Cześć Życiu i Ciału jako świątyni, gdzie Duch święci tajemnicze, cudowne misterja! Dewiza nauczania zawiera się w dyrektywie: Dziecko musi być swym własnym nauczycielem. Widzimy ją wyrytą dużemi głoskami na białej ścianie pawilonu, mieszczącego laboratorjum. Niczego nie brak naszej szkole przyszłości. Są małe laboratorja fizyczne i chemiczne, obserwatorjum, widnia i ciemnia optyczna, doskonała kosmorama, udoskonalony kinematograf, muzeum figur woskowych, cieplarnia, wreszcie piękna sala teatralna ze wspaniałemi dekoracjami, która trzyma tu pierwsze skrzypce w zabiegach dydaktyczno-wychowawczych. Nieco dalej w wieńcu drzew i pnących roślin małe, ładne pawiloniki mieszczą łazienki, sklepów parę, piekarnię, warzelnię mydła, warsztaciki różnych rzemiosł, a jeszcze dalej widzimy zabudowania gospodarskie i dziedziniec, graniczący z uprawnym polem, łąką i lasem. Kryształowo czysta rzeczka

z dnem piaszczystym przerzyna łąkę, na skraju jej klekocze młyn wodny przy grobli. Wszystko w naszym, małym państewku wykonywa się własną pracą wychowańców, personelu, wreszcie rodziców, którzy ofiarowują pomoc wzamian za wychowanie dziecka. Pojęcie „służby“ należy do przeszłości; udoskonalona technika wyrugowała zresztą dawno zagranicą przykre prace domowe. Jest to szkoła „towarzystwa wzajemnej pomocy.“ Przyjmuje, by utrzymać rodzinny charakter i móc odpowiadać za wychowanie,—dzieci od lat 2-ch płci obojej, wszystkich stanów. Zespół nauczycielsko-wychowawczy składa się z rodziców, artystów, ludzi nauki, specjalistów, zdolnych rzemieślników. Szybka komunikacja pozwala przybywać z niezbyt odległego miasta codziennie na parę godzin dla zajęć z wychowańcami. Dziecko, jak wspominałam jest tu samoukiem. Musi samo obserwować, porównywać, rozrożniać, kłasyfikować, wyciągać wnioski, uogólniać, abstrahować. Wiedzę zdobywa samo w laboratorjach, obserwatorjum, muzeum, ze sceny, w warsztacie, sklepie, piekarni, młynie, przy pracy w polu i ogrodzie. Nauczycielowi przypadnie rola ubocznego pośrednika między dzieckiem i przedmiotem, coś w rodzaju kapelmistrza. Wraz ze zniesieniem autorytetu, jako takiego, zniknie odwieczny antagonizm między uczącym i uczniem. Miejsce jego zastąpi miłość i zaufanie. Dzieci, podrastając w szkole, zatrzymają miły przywilej mówienia starszym: ty. Nic to uszanowaniu i miłości nie zaszkodzi.

Oto wesoły dźwięk dzwonka wzywa na przedstawienie. Zewsząd biegną wychowańcy ochoczo. Za chwilę oczy ich toną z zachwytem w widowisku. Bo na scenie z pomocą doskonałych dekoracji, kinematografu i żywych artystów zmartwychwstają zamierzchłe dzieje naszego globu, wraz z wplecioną celowo hi-

storją człowieka. Na spienionych falach oceanu przewalają się straszliwe ichtjozaury, w powietrzu krążą nad nimi archeopleryksy... Wspaniały las okresu węglowego wyrasta jak z pod ziemi pełen jaszczurów, brontozaurów i różnych dziwacznych straszydeł. A teraz cicha noc miesięczna leży na oceanie traw. Głuchy tentent, od którego ziemia zdaje się drżeć, przerywa ciszę—na scenie korowód olbrzymów: potworne nosorożce, mastodonty, hipopotamy dążą do źródeł, by ugasić pragnienie: z drugiej strony biegną lekko strzeliste żyrafy, powabne antylopy. A oto okres lodowy. Olbrzymie masy lodowców piętrzą się nad Europą. Mamuty w swych ciepłych, rudawych futrach pasą się na skrajach. Pojawia się człowiek-jaskiniowiec ze swą kamienną bronią, odzieżą ze skóry upolowanego zwierzęcia i mieszkaniem—jaskinią skalną. Obok niego kobieta i dziecko. Nie przeczuwają jeszcze ukrytej w nich potęgi—zdolności mowy. Porozumiewają się gestami. Jest to więc okres mowy w jej najwcześniejszym rozwoju — mowa mimiczna. Obraz się zmienia. Widzimy dziką kobietę, wygrzebującą z ziemi korzonki z pomocą ostrego kamienia. Opodal igra małe, kudłate stworzenie — jej dziecko. Nagle... olbrzymi mamut sadzi, łamiąc ze straszliwym chrzęstem drzewa i krzaki, jeszcze chwila, a potężne stopy zgniotą dziecko. Krzyk nieznany rozdarł powietrze—to strach dobył go z krtani matki, być może po raz pierwszy. Mamuta dogania człowiek, uzbrojony dzidą kamienną. Po chwili z rozciętej w okolicy serca skóry bucha posoka. Olbrzym rozciągnął się na trawie. Słychać znów chrapliwe, dzikie dźwięki — to upojenie zwycięstwa ,wydarło je z piersi jaskiniowca. Rodzi się mowa wykrzyknikowa. Nowa zmiana w inscenizacji. Na scenie wicher szaleje. Przykucnięty w kącie jaskini dziki wsłuchuje się pilnie w wycie

i szum wiatru. Wzbiera w nim wrodzony popęd naśladowczy i oto przez zaciśnięte zęby dobywa się dźwięk, zbliżony do świstu wiatru. Znów parę innych obrazów. Mali jaskiniowcy naśladują usłyszane głosy zwierząt, płacz braciszka. Jawi się mowa onomatopeiczna czyli naśladowcza. Lecz zbliża się okres mowy artykułowanej. Tę trudniej przedstawić poglądowo. Artykulacja tworzyła się w ciągu wielu tysięcy lat i już z udziałem sił psychicznych wyższego rzędu. Mamy jednak pod ręką inne środki. Starsze dzieci obserwują powstawanie dźwięków i wyrazów u niemowląt, jak również badają z pomocą laryngoskopu, fotografji, promieni Roentgena, stroboskopu—krtań, jamę ustną i nosową podczas wytwarzania samogłosek i dźwięków artykułowanych, badają reagowanie tych narządów na fale powietrzne. Lecz wróćmy jeszcze na chwilę do sali przedstawień. Ujrzymy tu szereg scen i obrazów, wyjaśniających symbolizację dźwięków przez obrazki, znaczki t. j. litery czyli powstawanie pisma obrazkowego, hieroglificznego, wreszcie znakowego. Mali słuchacze nie posiadają się z uciechy, o ile inscenizacja jest urozmaiconą i dowcipną. Niewyczerpane źródło przyjemności znajdują oni potym odtwarzając mowę mimiczną, wykrzyknikową, onomatopeiczną, układając listy pismem obrazkowym (choć pisać wcale nie umieją) i całe sceny rebusowe z pomocą rysunku, który w nauczaniu przyszłości będzie przedmiotem najwyższej wagi. Gdy dziecko poglądowo zawrze znajomość z fonetyką i fizjologją samogłosek i dźwięków artykułowanych, nastąpi chwila wtajemniczenia go w arkana gramatyki. Będzie to dalszy ciąg obserwacji rozwoju mowy u niemowląt zarówno jak i u człowieka pierwotnego (przy pomocy sceny). Tą drogą, pod kierownictwem nauczyciela zapozna się z powstawaniem wyrazów jako symboli przedmiotów,

ich czynności, cech, ilości, stosunku do siebie wzajemnego, będącego podstawą wytworzenia się form gramatycznych.

Oto, co poprzedzi w szkole przyszłości naukę czytania i pisania! Właściwą naukę czytania i pisania umyślnie przesuniemy o lat kilka później, aby nie przeszkadzała wszechstronnemu rozwojowi wymowy dziecka i zdobyciu indywidualnej wymowy.

Stosunki miary oraz ilości poznają dzieci nie w nudnej sali szkolnej przy znienawidzonej tablicy, lecz na konkretach w ogrodzie, piekarni, sklepie, na polu, mierząc, ważąc i licząc. Subtelne i zasadnicze pojęcia muzyki zdobędą, badając istotę dźwięku. Oto obraz pierwszych kroków wychowańca na polu zdobycia wiedzy. Nauki dotąd uważane jako suche, przez swój opisowy charakter,—nabiorą życia przy pomocy plastyki i sceny. Kosmografja i kosmogonja, topografja i etnografja, fizjologja, biologja, historja drgać będą życiem, mienić się tysiącem barw, świateł i cieni, kształcąc cudownie umysł i wyobraźnię.

Gdy stworzymy dziecku takie dzieciństwo, rozwiążemy problemat, jakim będzie wiek dojrzały. Człowiek, wychowany przez szkołę przyszłości, odrzuci precz od siebie płytkie antagonizmy, przyziemne ambicje, ordynarne swary o tłustszy kąsek. Jego potężny umysł zapragnie wydrzeć kosmicznej Potędze wszystkie jej tajemnice, zmusi, by w dotychczesowym niewolniku uznała siłę współrzędną, zapragnie na skrzydłach ognistej wyobraźni, wspartej prawdziwą wiedzą, oprzeć swe oko u źródła Prabytu.

Natalja Iwanowska.

Przyp. Redakcji. Jakkolwiek nie możemy się zgodzić na wszystkie pomysły sz. autorki, artykuł jej

mieszczamy bez komentarzy, jako marzenie, odbijające w sobie dzisiejszy ideał pedagogiki. Jeśli czytelnicy nasi zechcą marzenie to zestawić z istniejącemi już szkołami nowego typu, których opisy chętnie pomieszczamy i pomieszczać będziemy (Petersfield, Nowe Szkoły w Chailly) osiągną stąd korzyść niewątpliwą.

Konieczność reformy w metodzie nauki czytania.[1]

Umiejętność czytania nabiera wartości poważnej dopiero na tym poziomie wprawy, kiedy czytanie staje się środkiem do poznania piśmiennictwa, czynnością mechaniczną, kiedy sam proces czytania nie pochłania uwagi czytelnika w znaczniejszym stopniu. Zamiast umiejętności czytania w znaczeniu powyższym spotykamy się często z umiejętnością czytania, stojącą na poziomie tak nizkim, iż nazwałbym ją raczej alfabetyzmem. Ta postać umiejętności czytania, z jaką przeważnie się spotykamy pośród robotników i chłopów, dorosłych lub dzieci, uczonych w marnych szkołach lub przez osoby prywatne, w ciągu czasu krótkiego, — nosi właśnie charakter alfabetyzmu, a nie umiejętności czytania. Dzieci rodziców zamożnych, które z czasem zostaną oddane do szkół wyższych, przechodzą w początkach nauki czytania również okres podobnego alfabetyzmu, z tą tylko dla nich różnicą, iż z czasem przejdą od tego stadjum do czytania swobodnego. Różnica pomiędzy „dukającym" alfabetą a czytelnikiem biegłym jest olbrzymia. Tym

[1] Przedruk z odczytu, wygłoszonego na posiedzeniu Polskiego Towarzystwa Badań nad dziećmi d. 23 listopada 1908 r.

niemniej akcentowana zwykle jest ona słabo i powoduje często nieporozumienie. Tak np. Promyk nadaje swojej książce tytuł: „Elementarz, na którym nauczysz się czytać w pięć albo ośm tygodni“, gdy o jego książce raczej powiedzieć należy, iż jest to elementarz „na którym nauczysz się dukać w 5 albo 8 tygodni.“ Po najstaranniejszym bowiem przestudjowaniu elementarza Promyka można się stać dobrym alfabetą, nigdy zaś wprawnym czytelnikiem. Nawet sam Promyk we wstępie do elementarza pisze: „dla tych, co na elementarzu czytać już się nauczą, ułożyłem i wydałem dwie książeczki, aby mieli na czym wprawiać się w gładkie czytanie. Nagłówki ich są... i t. d.“ istnieje przekonanie, że dość jest z analfabety uczynić alfabetę, wtajemniczyć go w sztukę czytania, a do wprawy przy odrobinie dobrej woli dojdzie on sam z biegiem czasu. Fakty jednak mówią, iż z pośród alfabetów, pozostawionych samym sobie, tylko poszczególne jednostki w bardzo rzadkich wypadkach przy wyjątkowych zdolnościach i nakładzie pracy zdobywają umiejętność czytania. Zjawiskiem ogólnym jest alfabetyzm, a ten oddaje ludziom przysługę małego znaczenia. Do popularnego hasła walki z analfabetyzmem dodaćby należało uzupełniające je hasło—walki z alfabetyzmem.

Zjawisko alfabetyzmu znajduje się, zdaniem moim, w związku z metodą nauki czytania, jaką się posługujemy. Nauka czytania przechodzi u nas przez dwa etapy: elementarza i t. zw. czytanek. Elementarz przyjął za zadanie ćwiczenie ucznia w rozpoznawaniu najrozmaitszych kombinacji literowych, aby w ten sposób dać klucz do czytania wyrazów; jako taki, jest jedynie podręcznikiem do wtajemniczania w tę sztukę. Czytanki liczą się z jednostkami już wtajemniczonemi i dają tekst, odpowiadający wiekowi ucznia, przy czym

sądzą, iż każdy tekst, tak czy owak ułożony, zarówno jest skuteczny w ćwiczeniu uczniów w technice czytania, albowiem kompendjum metodyki wyczerpał elementarz. Ta dwuetapowość w nauce czytania, odziedziczona u nas tradycyjnie, wprowadza nietylko moment sztuczny przy przejściu od poznania sposobu czytania do wprawiania się w takowe, ale i złudzenie nadzwyczaj krótkiego okresu nauki, który właściwie odpowiada tylko elementarzowi.

Brak wszelkiej krytyki u nas i badań nad metodami nauki czytania, milczenie ludzi interesujących się temi kwestjami, — spowodowały stosunek bierny nauczycieli do przedmiotu, bezkrytyczne posługiwanie się podręcznikami i zachowały popularność, nawet apoteozę wzorów, dziś przestarzałych.

Przechodząc dziś do krytyki metod nauki czytania, będę miał głównie na uwadze elementarz Promyka. Punktem wyjścia dla elementarzy jest nauka liter. Już strona pierwsza elementarza Promyka mieści 5 liter, a mianowicie główne samogłoski. Na pierwszej więc lekcji pokazujemy uczniowi znaki pisane, które zwiemy literami i uczymy nazywać je określonemi dźwiękami. Takie postawienie sprawy jest fałszywe. Uczeń nie powinien operować elementami, dla jego umysłu martwemi, a takiemi są głoski i litery, wyrażające dźwięki oderwane i obce. Jedynie żywe słowa, które mają wartość pojęcia i przedstawiają pewien charakter fonetyczny, mogą być terenem właściwym dla zapoznania ucznia z dźwiękami, a zatym—ze znakami literowemi. Narzucając dziecku obce mu litery i głoski, ostatnie jako dźwięki oderwane, zmuszamy je już w pierwszej chwili do zajęcia stanowiska biernego, to znaczy do przyswajania na drodze pamięciowej pewnych form, nie poprzedzonych przez pojęcia. W danym wypadku należałoby postąpić odwrotnie —

rozpocząć naukę od słów i dać dziecku możność samodzielnego wyanalizowania z nich dźwięków poszczególnych. Naprz., z wyrazów: „mak“, „rak“, „tak“, dziecko wyanalizuje fonetycznie dźwięki „m“, „r“, „t“, odnajdzie spólne „a“ i spólną końcówkę „k“; tą drogą powinna się posuwać nauka czytania. Wówczas uczeń od początku zajmuje stanowisko czynne; wprawia się w rozkładanie brzmień wyrazów na dźwięki poszczególne i sam dochodzi do potrzeby znaczków dla pewnych wykrytych z danych wyrazów dźwięków.

Na następnej stronie elementarza Promyk przechodzi do czytania wyrazów. Uczy najpierw odczytywania sylab:

be, ba, bi, bo, bu,
eb, ab, ib, ob, ub,

i następnie podaje szereg wyrazów, otrzymanych z zestawienia powyższych sylab:

be! baba, babo! bobu! bab, biba
ba! babi, babo, oba, bebe, abo.

Patrząc na którykolwiek z wyrazów powyższych, np. na wyraz „biba“, uczeń przypomina połączenia „bi“ i „ba“, wygłasza je, każde z osobna, poczym dopiero się okazuje, że oznaczają one w rezultacie wyraz „biba.“ Już w tym najlepszym wypadku, gdy wyraz się okaże dziecku znanym, do wyrazu tego, a więc do pewnego zawartego w nim pojęcia, dziecko dochodzi po pracy odczytania zestawień sylabowych. Do chwili wypowiedzenia wyrazu praca ucznia jest przykuta do poznawania i odczytywania liter lub sylab i nie wiąże się z żadnym pojęciem. Pojęcie zjawia się tu po przeczytaniu, a więc po niewczasie, cała bowiem praca odczytania wyrazu, której nakład w początkach nauki jest znaczny, nie kojarzy się z nim, — conajwyżej kojarzyć się może z kształtami

sylab, co również jest utrudnione przez następstwo wyrazów coraz innych.

Droga, wybrana do pozyskania biegłości w czytaniu, nie jest w tych warunkach najkrótsza. Jak ważną gra rolę kojarzenie poznawanych form z pojęciami, możemy się przekonać z porównania starych elementarzy z elementarzami Promyka. Dawniejsze elementarze usiłowały przed przystąpieniem do czytania wyrazów wyćwiczyć ucznia w rozpoznawaniu wszelakich sylab. Odczytywano całe kolumny sylab w rodzaju:

ak, bak, cak, dak, fak, gak,.....

które żadnej treści pojęciowej nie mają i nie znajdują natychmiastowego zastosowania w słowach. Promyk zaś daje przeważnie tylko takie sylaby, które znajdują wkrótce zastosowanie w wyrazach, lub zaznajamia ucznia z sylabami na wyrazach, których stanowią one części składowe, Rezultaty, które dawniej otrzymywano po wielu miesiącach „sylabizowania“, Promyk otrzymuje w ciągu kilku tygodni.

Zasada kojarzenia pracy czytania, szczególnie w początkach nauki, z pojęciami, odpowiadającemi danym wyrazom, jest przestrzegana w metodzie fonetycznej. Metoda ostatnia postępuje wręcz przeciwnie, niżeli Promyk. Zaczyna od brzmienia i pojęcia wyrazu i każe uczniowi analizować go fonetycznie, poznawać kształt i skład literowy; wówczas cała praca odczytywania wyrazu ma za sobą konkretny grunt pojęciowy.

Promyk zaznajamia ucznia ze spółgłoskami na sylabach. Powiada on do nauczyciela:

„teraz pokaż uczniowi literę „b“, ale nie mów mu, jak ona się nazywa, tylko wytłumacz, że w niej jest wysoka laska, a przy lasce brzuszek z tyłu. Potym naucz, że kiedy taka litera stoi koło „a“ z lewej

strony (z przodu oparta na „a“), to trzeba powiedzieć „ba“, a gdy stoi z prawej strony (z tyłu przyczepiona do „a“), to trzeba mówić „ab“. I dalej następują wzory do czytania:

be, ba, bi, bo, bu,

eb, ab, ib, ob, ub, b,

Po tych wzorach uczeń przechodzi do wyrazów, rozbitych na sylaby np.:

be! ba ba, ba bo! bo bu! bab, bi ba i t. p.

Postawienie w jednej linji wyrazów wyłącznie z owych sylab złożonych, jak:

ba ba, ba bo, bo bu!

z wyrazami przeczącemi owej sylabowej zasadzie jak np. wyraz

bab.

a dalej wyrazy „bat“, „but“, „bek“ i inne, uważam za błędne z tego powodu, że wzięcie się ucznia przy czytaniu, sposób ujmowania tych i owych wyrazów są całkiem odrębne. Raz zmuszamy go do posiłkowania się sylabami „be“, „ba“, „bi“ i t. d., a potym łamiemy przystosowanie się jego do tego sposobu i każemy odczytać wyrazy „bab“ lub „bek“, dla których sposób sylabowy okazuje się niezastosowalny. Przez pomieszczenie tych ostatnich pomiędzy wyrazami o sylabach złożonych z spółgłoski i samogłoski, Promyk stworzył niepotrzebną przeszkodę do czytania sylabowego. Dla czytania wyrazów jednosylabowyeh trzyliterowych nie dał uczniowi żadnych wskazówek metodycznych. Do dwuch wyrazów „bat“ i „but“ zastosował Promyk rysunek, umieszczając go pomiędzy ba (rys) t i bu (rys.) t. Nie można jednak tego uważać za wskazówkę sposobu czytania podobnych wyrazów, gdyż nie znajduje ona szerszego zastosowania w elementarzu i jest widocznie zjawiskiem przypadkowym;

dla względu ostatniego nie podnoszę zarzutów, jakiebym uczynił sposobowi powyższemu, gdyby go postawiono jako metodę.

Te wyrazy jednosylabwe z końcówką spółgłoskową, które u Promyka były wyłomem w jednolitości metody, właściwie powinny być podstawą początków nauki czytania. Poznanie brzmienia właściwego spółgłosek wymaga tego. W wyrazach bowiem, gdzie spółgłoska stanowi zawsze poprzednik samogłoski, strona jej fonetyczna ujawnia się daleko mniej niż w wyrazach, gdzie jest ona bardziej uruchomiona. Jeżeli porównamy charakter brzmienia „k" np. w wyrazach

kara, kamień, kora, koty,

z jednej strony, a z drugiej to samo „k" w wyrazach

mak, rak, kot, koń,

to w pierwszym wypadku wyczucie brzmienia „k" ze względu na stałość zlewu z samogłoską i rytmiczność interwałów międzysylabowych jest utrudnione i spaczone.

Dążenie do wyczerpywania wszelkich możliwych kombinacji sylabowych, jako tradycyjny błąd, spotyka się u Promyka. Dopuszcza się on wprowadzania sylab takich, jak

ąr, yh, ęm, hy, i t. p.

nie mających żadnego w języku zastosowania. To samo powiedzieć można o zdaniach, przedstawiających dziwolągi treści i budowy np.:

„Łuka kołem łomotał", „ach! ty, hajdamako",
„gadam gębą", „od tej męki będą jęki" i t. d.

Takich zdań jest bardzo wiele, i nie dają się one przy nauce pominąć, a pominąćby je należało, chociażby z tego względu, że zdania i wyrazy, nie mające miejsca w pojęciach ucznia, nie powinny służyć

jako materjał do nauki. Cały wogóle tekst elementarza, dobierany do szeregów sylab, jest bardzo monotonny. Rysunek, który w początkach nauki czytania powinien być środkiem pomocniczym, nie może w metodzie Promyka znaleźć zastosowania, trudno bowiem byłoby powiązać go z różnemi przypadkami wyrazu „baba“ (baba“, „babo“, „bab“, „babi“), lub ze zdaniami o łomotaniu Łuki kołem, gadaniu gębą i t. d. Natomiast posiłkowanie się rysunkiem mogłoby naukę ożywić i wyzwolić ją z czysto mechanicznego uczenia się martwoty literowej.

Streszczam powiedziane i wnioskuję: 1) naukę czytania rozpoczynać należy od zdań i wyrazów nie od liter; 2) litery i głoski mają być podane uczniowi, jako produkt analizy wyrazów; 3) tekst do czytania powinien się opierać na pojęciach dla dziecka dostępnych i znanych; 4) początkowa nauka czytania powinna być oparta na wyrazach przeważnie jednosylabowych; 5) w nauce czytania powinien być stosowany rysunek.

Lichotę strony estetycznej większości elementarzy, między niemi elementarza Promyka, zaznaczam.

Dwa są momenty najważniejsze w zdobywaniu umiejętności czytania: powstanie wyobrażeń wzrokowych dla pisma i możność odtwarzania ich w mowie. Poznanie wzrokowe polega z jednej strony na znajomości ogólnego obrazu kształtu wyrazów. Każdy wyraz ma swój obraz drukowany, i biegli czytelnicy poznają słowa nie z czytania liter, lecz z ogólnego wrażenia kształtu. Oto dowody.

1) Czytanie wyrazów nieznanych lub kombinacji sylab sprawia wprawnym czytelnikom trudności ogromne i prędko nuży.

2) Błędów zecerskich często nie widzimy, lub postrzegamy je dopiero w chwilę po przeczytaniu pra-

widłowym. Niekiedy zdajemy sobie przytym sprawę z tego, że błąd był, nie uświadamiamy jednak sobie, na czym polegał. W ostatnim wypadku gra rolę inność obrazu widzianego w stosunku do wyobrażenia wzrokowego, jakie dla danego wyrazu posiadamy.

3) Korekta druku lub poprawianie ćwiczeń szkolnych sprawia dużą trudność i po krótkim czasie wywołuje zupełny niemal zanik zdolności postrzegania. Często ludzie, prowadzący korektę w przeciągu lat wielu, postrzegają błędy jedynie dzięki temu, że całą uwagę skupiają na układach literowych, nie rozumiejąc całkiem treści czytanego tekstu.

4) Próby, robione przeze mnie na czytelnikach wprawnych, wykazały, iż czas potrzebny na odczytanie sylaby w tekście jest przeciętnie dwakroć krótszy od czasu potrzebnego na odczytanie litery. Messmer (Messmer „Zur Psychologie des Lesens“) stwierdza, że czas odczytywania litery jest u początkujących znacznie krótszy niż czas odczytywania wyrazu, gdy u czytelników wprawnych rzecz się ma odwrotnie.

5) Dzieci dość prędko po rozpoczęciu czytania wytwarzają wyobrażenia wzrokowe dla wyrazów i niemi się posługują. W związku z tym tempo czytania u początkujących jest ogromnie nierównomierne, co stwierdza Messmer w swych badaniach. Wogóle dzieci umieją niektóre wyrazy pisane „w myśli sobie wyobrazić“, zdając sobie sprawę z ich wyglądu. Wiedzą one, iż w niektórych wyrazach laski liter wyskakują do góry, w innych na dół; mogą one o tym powiedzieć przed uświadomieniem sobie ich składu literowego.

6) Postrzeganie sylab jest dla czytelników wprawnych trudne, i, jak doświadczenia Messmera wykazały, robią oni przy czytaniu sylabami więcej błędów niż czytelnicy początkujący.

7) Czytanie tekstu przy rozstawionym druku sprawia nam trudności większe, niż czytanie przy zwykłym uszeregowaniu liter. Wówczas bowiem obraz wyrazów nieco się zmienia, głównie innemi się stają przestrzenie międzyliterowe, które grają bardzo ważną rolę w postrzeganiu wyrazów.

Na przykładach tych poprzestaję. Wykazują one, że w nauce czytania na uwadze mieć należy nietylko budowę literową wyrazów lecz i wyrazy same, jako jednostki samodzielne. Należy mieć na względzie i ułatwić uczniowi przyswojenie wyobrażenia wyrazów jako całości i posługiwanie się niemi w czytaniu. Znaczna ilość dzieci, uczonych metodą Promyka, przechodzi na pograniczu czytania niewprawnego i płynnego okres przekręcania czytanych wyrazów, w którym dzieci „zgadują" wyrazy, wskutek czego są częstokroć karcone za „lenistwo." Po pewnym czasie przekręcanie wyrazów ustaje, a dziecko zaczyna czytać biegle. Okres taki u wielu dzieci zaznacza się bardzo silnie. Daje się on łatwo wytłumaczyć. Jest to okres, kiedy dziecko przechodzi od metody poznawania wyrazów przez odczytywanie wewnątrz nich układów literowych do sposobu zgadywania wyrazów z ogólnego kształtu; inaczej—dziecko wyzwala się tu z narzuconej mu przez elementarze metody i przechodzi do metody własnej. Ten okres w nauce czytania rzuca cień na metodę, którą uczono dziecko. Istotnie, metody naszych elementarzy i czytanek nietylko nie uwzględniały potrzeby posiłkowania się przy czytaniu obrazami wyrazów, lecz tę potrzebę na każdym kroku gwałciły. Tak np. elementarz Promyka, wierny swej naczelnej zasadzie przeprowadzenia ucznia przez labirynt kombinacji literowych, posiada na str. 27 tekst następujący:

„Mnóstwo gwiazd. Trwały płaszcz. Zgrabny szewc. Skrzypek gra na skrzypcach. Ona zbiera szczaw na barszcz. Szpak krzyczy w krzaku. Źrebię ssie. Ten człek wszystko strwonił. Rój pszczół w drzewie. W puszczy mnóstwo grzybów. Wieprz ma szczecinę na grzbiecie, a sierść na całej skórze. Brzeg stawu zarósł trzciną. Nie pleć głupstw ani bzdurstw. Gdzie chrząszcz siedzi w zimie? Pietrze, nie pieprz wieprza pieprzem, bo przepieprzysz..... Kleszcz szczypie. Tkacz tcze płótno. Bądź zdrów! Szczęść Boże! Skąd chrypka w gardle?

. . . .

(W końcu tekstu):

To fałsz. Na ołtarzu stoi krucyfiks. W kościele śpiewają psalm. Czy to świerszcz się odzywa? Czy tu niema pluskw? Jakiś ty trzpiot! Dziewucha nie chce ani strzyc, ani prząść. Nie krztuś się. Trzeba zmieść śnieg. Chrzan i pieprz mają gorzki smak.

Tekst powyższy, zatytułowany przez Promyka „wyrazy trudniejsze dla wprawy w czytaniu“, jest konsekwentnie z metodą ogólną pomyślany. Jako najbardziej „metodyczny“, najsilniej odbija wady swej metody. Zdania poszczególne nietylko nie mają ze sobą żadnego związku, ale zestawienia, jakby naumyślnie, tworzą kontrasty niedorzeczne: po „Szczęść Boże“ następuje „skąd chrypka w gardle“, po „mnóstwo

gwiazd" — „trwały płaszcz", po zdaniu „w kościele śpiewają psalm"—następuje „czy to świerszcz się odzywa?" „czy tu niema pluskw" i t. p. W zdaniach tych każdy wyraz następny jest od poprzedniego o ile możności różny fonetycznie i obrazowo; wyrazy są wybrane trudne. Promyk przypuszcza, że tekst podobny ucznia w czytanie wprawia i przypuszczenie to byłoby poczęści słuszne, gdyby czytanie polegało wyłącznie na przezwyciężeniu trudności rozmaitych zestawień literowych. W rzeczywistości tekst ten całą uwagę ucznia zatrzymuje na tych zestawieniach, lecz w ten sposób rozbija wszelkie skupienie myśli, nie daje możności ujmowania obrazowego wyrazów i zorjentowania się w sensie czytanego, czego rezultatem jest to, iż dziecko nauczy się tekstu na pamięć, a nie będzie go czytać umiało. Inne wzory tekstu do czytania w elementarzach i czytankach naszych mają ten sam zasadniczy błąd, nie zmierzają one do przyspieszonia procesu przyswojenia obrazów słów przez władze wyobrażeniowe uczniów. Pod tym względem naszym czytankom warto przeciwstawić wzory amerykańskie. Załączam dla przykładu poniżej parę wzorów amerykańskich, zaczerpniętych z lipcowego numeru pisma „Teachers magazine", redagowanego w New-Yorku.

Wyjątki z „Teachers Magazine."

Poziomki.

Czerwiec jest miesiącem poziomek.
Poziomki rosną w lasach i na polach.

Poziomki mają małe białe kwiatki.
Kwiatki poziomek podobne są do kwiatków jabłoni.
Kwiatek poziomki jest schowany w małym zielonym kielichu.
Niekiedy poziomki rosną także w ogrodzie.
Leśne poziomki są mniejsze od poziomek ogrodowych.
Wiosną na gałązce wyrasta mała zielona poziomka.
Potym zaczyna się czerwienić.
Wtedy poziomka staje się miękka i słodka.
Nasionka jabłka są w jabłku.
A nasionka poziomki są na poziomce.
Ludzie zbierają poziomki i układają je w pudełka.
Pudełka z poziomkami posyłają oni do miasta.
Poziomki odbywają daleką drogę na wozach.
Dzieci jedzą poziomki ze śmietaną i z cukrem.
Bywają czasem ciastka z poziomkami.

Ptaki.

Ptaki powróciły znowu do nas.
Ptaki powróciły z południa.
Wróbel nie potrzebował wracać.
Wróbel przebył całą zimę tutaj z nami.
Ptaki budują gniazda.
Nie wszystkie ptaki budują podobne gniazda.
Nie wszystkie gniazda są w tych samych miejscach.
Wróble budują gniazda w rogach domów pod strzechami stodół.
Wróble budują gniazda z gałązek i słomy.
Gile budują gniazda na drzewach.

Gile budują gniazda także z gałązek i słomy.
Ale gile używają i innych rzeczy do budowania gniazdek.
Używają one błota do tynkowania gniazda.
Czy widzieliście dzięcioła z czerwoną główką, biegnącego po drzewie?
Jego gniazdko jest w dziupli starego drzewa.
Niektóre ptaki budują swe gniazda na ziemi w trawie.
Niekiedy chłopcy wieszają na drzewach małe domki drewniane dla ptaków.
Raz powiesił chłopczyk stary kubek na drzewie.
Wróbel przyleciał i zbudował w nim swe gniazdko.
Wkrótce ptaszki zaczną składać jajka w swoich gniazdkach.
Potym małe ptaszki wyklują się z jajek.
Małe ptaszki nie będą miały piórek.
Ojciec i matka będą karmić małe ptaszki.
Wkrótce ptaszkom wyrosną pióra.
Wtedy małe skrzydełka będą gotowe do latania.
Rodzice pokażą małym ptaszkom, jak używać skrzydeł.
Wtedy małe ptaszki będą mogły same chwytać muszki i robaczki.
Inne ptaszki będą jadły ziarnka.
Teraz już małe ptaszki nie powrócą nigdy do gniazda.
Gdy postawicie przed oknem kubek z wodą, to ptaszki przylecą napić się jej.
W tej wodzie będą mogły też się wykąpać.
Potym będą czesały piórka dzióbkami.
Gile śpiewają podczas deszczu, bo one lubią wilgoć.
Późną jesienią małe ptaszki polecą na południe.

Polecą na południe, bo zimno zabija robaczki
i owady.
Cóżby zatym ptaszki tu u nas jadły?

We wzorach tych spotykamy częste powtarzanie się tych samych wyrazów, nie powodujące bynajmniej zubożenia treści. Czytanki nasze zaopatrzyłyby tę samą treść w nawał barwnych wyrazów, w których powodzi uczeń błądziłby bez możności pochwycenia obrazów słów poszczególnych i operowałby przy czytaniu wyłącznie elementarzową metodą rozpoznawania wewnątrz wyrazów literowych połączeń. Zarzut, postawiony w tej formie, dotyczy mniej lub więcej wszystkich czytanek, jakie w języku polskim posiadamy i wymaga radykalnego ich przerobienia.

Strona techniczna w elementarzu Promyka i sposób pisania wyrazów osobnemi sylabami również zapoznają potrzeby tworzenia w uczniu wyobrażeń wzrokowych dla wyrazów. Zwiększenie odległości pomiędzy wyrazami poszczególnemi, rozstawienie nieco większe wierszy, usunięcie znaków i tekstów pobocznych, polepszenie druku, — są to ważne względy, któreby przyczyniły się do znacznego uplastycznienia kształtu wyrazów.

Większa część elementarza Promyka posiada układ sylabowy, dopiero w drugiej połowie książki, zmniejszając odległość pomiędzy sylabami, przechodzi on do pisma zwykłego. Przy układzie sylabowym wyobrażenia wzrokowe kształtu wyrazów powstawać niemal wcale nie mogą; posiłkowanie się zaś autora tym układem jest konsekwencją błędnej metody. Chwila, w której Promyk przechodzi od pisma sylabowego do ciągłego, jest sztuczna. Istnieje ona tylko dla elementarza i nie odpowiada chwili, w której uczeń przestaje posiłkować się sylabami. Rozbijanie wyrazów na

części zależnie od samogłosek wywołuje etapowość w ich odczytywaniu; po wydukaniu pierwszej sylaby uczeń nie przechodzi bezpośrednio do drugiej, lecz aż do chwili rozpoznania tej ostatniej przeciąga brzmienie poprzedniej. Zamiast np. wyrazu „matka“—otrzymujemy „maaa...tka“. W ten sposób metoda sylabowa wprowadza nieuniknienie nienaturalny ton czytania, który potym tak trudno daje się usunąć! Nie troszczy się też ona o wyrugowanie tego nawyku, pozostawiając to biegowi czasu. Wada ta znika z chwilą powstania u czytelnika wzrokowych wyobrażeń dla całych wyrazów. Czytelnicy biegli posiłkują się sylabami, poznają oni wyrazy z kształtu niektórych liter, dominujących wzrokowo lub bardziej dostępnych dla ujęcia dźwiękowego. Czytanie sylabowe sprowadza się do ćwiczenia ucznia w nazywaniu części wyrazów, którym nie mogą odpowiadać pojęcia, i daje ono czytelnikowi przez czas długi nawał nużącego balastu.

Sylabowe czytanie łatwo daje się usunąć, jeżeli naukę zaczniemy od krótkich jedno i dwusylabowych wyrazów, dopuścimy wymawianie jedynie całego wyrazu, a do wyrazów dłuższych będziemy przechodzili stopniowo. Przy nauce układ sylabowy bez trudu a z korzyścią daje się pominąć.

Koncentrowaniu uwagi uczniów na sylabowych i literowych wewnątrz wyrazów zestawieniach i negowaniu planowego nauczania postrzegań kształtu wyrazów przypisuję główną rolę w tworzeniu znacznej liczby alfabetów zamiast czytelników.

Trzeba zwrócić uwagę na to, iż przy nauce czytania poznanie wzrokowe rozwija się łatwiej i prędzej, aniżeli poznanie i przystosowanie do niego władz dźwiękowo-ruchowych. Messmer wykazuje, iż główna część błędów przy czytaniu powstaje u czytelników początkujących na tle opóźnienia dźwiękowo-rucho-

wych i akustycznych czynności w stosunku do postrzegania wzrokowego. Ta dysharmonja jest widoczna dla każdego nauczyciela: uczeń wpierw może wyraz lub sylabę, czy literę poznać wzrokiem, aniżeli ją nazwać. Pomiędzy chwilą poznania wzrokowego a chwilą odczytania brzmienia upływa pewien czas, powiedziałbym martwy, przez niektórych uczniów zapełniany jąkaniem, podczas którego uczniowie wydatkują dużo pracy z małym z niej pożytkiem, pośredniemi drogami zmierzając na trop brzmienia właściwego. Metoda elementarzowa, zmuszając ucznia do przechodzenia od jednych kombinacji literowych do coraz innych, nie powtarzając wyrazów raz użytych, odbiera możność utrwalania się skojarzenia i wyrobienia drogi asocjacyjnej między ośrodkiem wzrokowym i dźwiękowo-ruchowym. Nieliczenie się z długością wyrazów, używanych w początku nauki, posiłkowanie się Promyka już na pierwszych stronach elementarza wyrazami trzy i czterosylabowemi pogarsza jeszcze sprawę. Messmer np. powiada (str. 25 — 26 „Zur Psych. des Lesens“): „osoby, na których wykonywałem doświadczenia, często miały świadomość tego, że zobaczyły cały wyraz, tym nie mniej nie były w stanie zaraz go prędko wymówić tak, jak go wzrokowo odczytały. Dla wyrazów krótkich mogą oba rodzaje ujęcia iść w parze i wówczas rozpoznanie i wypowiedzenie się są niemal jednoczesne. Co innego spotykamy w wyrazach dłuższych lub dźwiękowo trudnych do ujęcia.“

Wreszcie wydaje mi się rzeczą niesłuszną rozpoczynanie nauki od tekstu drukowanego. Amerykanie uczą najpierw czytania tekstu pisanego, a dopiero z czasem, kiedy uczeń nieźle już czyta i pisze, zaznajamiają go z pismem drukowanym, czyniąc to na drodze porównywania zdań i wyrazów, potym liter. Przejście od pisma do druku nie przedstawia trudno-

ści, zwłaszcza gdy kształt pisma bardzo od druku nie odbiega, gdy jest ono proste. Jako przykład może po części służyć przechodzenie uczniów od języka rosyjskiego, który znają, do czytania tekstu słowiańskiego, do czego wystarcza jedna lekcja. Nauka czytania, rozpoczynana od tekstu pisanego, posiłkowanie się pismem samodzielnym daje uczniowi nową władzę w postaci pamięci ruchowej, której znaczenia, zdaje mi się, często nie doceniamy. Gra ona dużą rolę. Chłopak, którego prosiłem o wyliczenie mi z zamkniętemi oczami grupy wyrazów, jakie widzi w wyobraźni, podał mi 15-cie, z których 14-cie widział literami pisanemi i tylko 1-en drukowanemi. Gdzie warunki pozwalają na wybór tego lub owego tekstu, naukę rozpoczynać należy od tekstu pisanego.

Na uwagach tych poprzestanę. Zarzuty, jakie wyżej postawiłem, wymagają gruntownej przeróbki i zmiany podręczników do nauki czytania. Stosunkowo najwięcej odpowiadającą wymaganiom krytyki byłaby metoda amerykańska, zgodzić się jednak z nią mógłbym tylko częściowo; pozatym dla języka polskiego wzory amerykańskie nie są wystarczające i opracowanie metodyczne podręczników musi być dokonane samodzielnie. Nad ostatnim pracuję obecnie.

Niezależnie od krytyki metody, na jakiej się oparła nauka czytania u nas, wypowiadam się przeciw zasadzie „tanich elementarzy“ i t. zw. „elementarzy dla samouków.“ Doprowadzanie ceny elementarza do niemożliwego minimum, gdy się staje dla autora względem, łatwo prowadzi go na drogę oportunizmu w znaczeniu naginania potrzeb metody i warunków jej doskonalenia do względów pobocznych. Robotnik lub chłop może wydać kilkadziesiąt kopiejek na elementarz, zwłaszcza że wydatek ten zjawia się rzadko. Zdobyczą kultury robotnika jest to, że przystosował

się on do codziennego wydatku na gazetę. Z taniością elementarzy, jak i wogóle z taniością naszych wydawnictw ludowych walczyć należy, gdyż za ich pośrednictwem szerzy się tandeta i obniża kultura.

Co się tyczy „elementarzy dla samouków“, widzę tu zamęt w pojęciach i nieodróżnianie samouctwa od samodochodzenia. Elementarz powinien dać uczniowi materjał i metodę, budzące w nim maximum samodzielności. To nietylko nie wyklucza potrzeby nauczyciela, lecz pociąga za sobą konieczność jego pomocy. I bynajmniej rzeczą wskazaną nie jest rozkładanie nauki na całe miesiące samotnego ślęczenia nad logarytmicznym równaniem metody. A i z mieszczańskiemi rachubami wytępienia tą drogą analfabetyzmu trudno się liczyć poważnie.

Marjan Falski.

O nauczaniu literatury.

(Z powodu artykułu p. Brodzkiego).

P. Brodzki w przypisku do swego artykułu, zamieszczonego w zesz. 8-ym „Nowych Torów“, wyraża życzenie, by podane przez niego spostrzeżenia co do wykładu literatury polskiej w szkole średniej mogły postawić tę kwestję na porządku dziennym; będę szczęśliwy, o ile tych kilka uwag poniższych przyczyni się w czymkolwiek do wyjaśnienia metodyki hist. literatury i nawiązania owocnej polemiki.

Bez wątpienia słusznie p. Zb. Brodzki kładzie nacisk na to, by nauczanie literatury przygotowywało „do wejścia w świat współczesnego piękna.“ Zwłaszcza słusznym wydaje się to twierdzenie, kiedy zważymy tę smutną okoliczność, iż dzisiaj każdy zabiera głos i dysputuje w sprawach literackich, choć często nie ma nawet najprostszych elementarnych wiadomości z teorji literatury, psychologji twórczości i estetyki. Szkole więc przedewszystkim i to szkole średniej przypada ten zaszczytny obowiązek, by zbliżyć ucznia do „faktów“ twórczości estetycznej, nauczyć go i wdrożyć do samodzielnej pracy krytycznej nad niemi, zapoznać w sposób bezpośredni z *różnemi*

prądami krytyki współczesnej literackiej, historji literatury i nauki o pięknie. Podkreślam wyraz „różnemi“, gdyż chciałbym, by nauczyciel w szkole zapomniał zupełnie o swoich osobistych wstrętach i upodobaniach literackich, *przestał wypowiadać sądy*, lecz raczej za obowiązek swój poczytywał, budzić wątpliwości, nasuwać alternatywy i pytania, przedstawiać sprzeczności w ocenie tych samych zjawisk. Uczeń powinien przedewszystkim umieć *analizować* utwór, a oceniać go, o ile zechce. Rzeczą drugorzędną jest, *co* uczeń myśli; pierwszorzędną zaś,—*jak* myśli.

Każdy utwór powoduje tysiące pytań; rozpatrzyć ważniejsze z nich jest zadaniem nauczyciela i ucznia. W tym celu wydają mi się „referaty“ uczniów, jako kompilacje tylko podręcznika historyczno-literackiego rzeczą nieowocną, nadto niepraktyczną. Pisze p. Brodzki, że referaty takie powinny wywoływać dyskusję, lecz jakaż dyskusja może wyniknąć tam, gdzie uczeń pisze kompilację, gdyż choćby nawet wybrał — jak o tym nie wątpi p. Br. — „pewien punkt patrzenia“, czyż możemy zaręczyć, że ten „punkt patrzenia“ będzie się różnił od „punktu patrzenia“ kolegów? Zwłaszcza wydaje mi się to bardzo nieprawdopodobnym wobec tego, że nasze podręczniki hist. literatury nie różnią się znacznie w metodzie, co najwyżej w ocenie zjawisk literackich. Różność zaś oceny—powtarzam—powinna być usunięta (przynajmniej w nauczaniu) na plan drugi. Nadto wydaje mi się, że taka „dyskusja“ pod przewodnictwem „nieomylnego“ nauczyciela budzić będzie pewną nieufność i niewiarę w siebie, chociaż bez wątpienia i tutaj wiele będzie zależało od temperamentu i zachowania się nauczyciela.

Jeszcze słów kilka o referatach. Pisze p. Brodzki, że nauczyciel, czuwając nad dysputą, powinien skierować ku ścisłości i zmuszać do unikania „nic nie mó-

wiących frazesów", ale jakżeż uniknąć uczniowi tej frazeologji, skoro ma taką alternatywę przed sobą: albo streścić odpowiednie ustępy z podręcznika, albo wypowiadać swoje myśli. Myśli ucznia, nie zdobyte drogą analizy ścisłej, błąkać się muszą po manowcach frazeologji.

Szkoła powinna być „kuźnicą umysłów." Podawać *same* „fakty twórczości artystycznej" krytycznej analizie uczniów jest rzeczą konieczną. I oto przypuszczam, że możeby było pożyteczną rzeczą, w kl. 5, 6, nawet w 7-ej po przeczytaniu utworu przez ucznia zadać kilka lub kilkanaście pytań, umiejętnie dobranych, *popartych krótkim lub dłuższym wyjaśnieniem z dziedziny teorji liter., krytyki i estetyki, tak sformułowanych, by ujmowały one utwór w jego całokształcie.* Uczeń zapozna się z danemi teoretycznemi, unaoczni je sobie na żywym przykładzie, nadto zapozna się dokładnie z samym utworem. Odpowiedzi takie, *opracowywane piśmiennie*, nauczą go nietylko pisać, ale jednocześnie pisać ściśle, bez uciekania się do frazeologji; nadto—o ile pytania będą zręcznie ułożone i porządek odpowiadania na nie będzie pozostawiony do woli ucznia—mogą tworzyć całe referaty i skutecznie je zastępować, gdyż zajęcie jakiegoś stanowiska będzie rzeczywiście wymagane od ucznia, skąd większa sposobność do poprowadzenia dyskusji, zwłaszcza *jeśli referaty te będą czytane na lekcji.* Dopiero z czasem, kiedy uczniowie zaznajomią się z wielu danemi teoretycznemi, będą mogli i powinni opracowywać utwory niezależnie od pytań.

Bynajmniej nie twierdzę, by wiadomości z *historji* liter., dane bijograficzne i bibljograficzne miały być zupełnie pominięte. Owszem mogą znaleźć swoje zastosowanie bądź przy rozpatrywaniu oddzielnych utworów, bądź przy ich porównywaniu.

Co do „ducha epoki i do jej fizjognomji estetycznej“ zastrzegłbym tylko jedno, aby nawet to uchwycenie fizjognomji estetycznej powierzone zostało uczniom. Porządek więc wykładu powinien być nieco zmieniony: nie zaznajamiać uczniów z poziomem, jaki posiadają utwory pewnego okresu, i następnie „ze spotęgowaniem cech charakterystycznych w wybitnych utworach“, lecz odwrotnie: Należałoby naprowadzić samych uczniów do sformułowania teorji literackich, panujących w pewnych okresach i wyznawanych powszechnie świadomie czy nieświadomie.

Wymagania, stawiane nauczycielowi przez p. Br., wydają mi się b. skromne. Pan Br. pisze: „Przedewszystkim jednak niezbędną jest rzeczą, aby uczący stali na poziomie swego czasu, aby sami posiadali wyczulenie estetyczne [1]) i znali literaturę powszechną“. „Znajomość liter. powszechnej“ i „wyczulenie estetyczne (?)“—to stanowczo za mało!

Jeśli zadaniem nauki literatury ojczystej jest udostępnienie „uczącym się rozwoju własnego w zakresie piękna i skierowanie tego rozwoju ku poziomowi współczesnemu“, należałoby od nauczyciela wymagać znacznie więcej.

Bez znajomości współczesnych teorji literackich i artystycznych nauczyciel nie będzie bezstronnym

[1]) Nie przypuszczam, by autor artykułu miał na myśli tutaj dzisiaj—niestety—dość popularny typ „nauczyciela-deklamatora.“ Rozkosz, płynąca z analizy utworu, powinna w szkole usunąć niezupełnie, lecz przynajmniej na drugi plan rozkosz „wyczuwania“ dzieł sztuki. (*Przyp. aut.*)

i sumiennym kierownikiem młodzieży. Nauczycielowi nie wolno pomijać właściwości dzieła sztuki, znamiennych dla krytyki historycznej lub filozoficznej i podkreślać tylko takie, które mają wartość dla krytyki ściśle estetycznej. (Aby uniknąć nieporozumienia, dodaję, że chodzi mi tutaj o t. zw. intelektualne metody badania dzieł sztuki, więc historyczną, socjologiczną, metafizyczną i t. d. Metody te prowadzą do wnioskowania, mającego wartość tylko w zastosowaniu do dzieł sztuki; należałoby więc o nich mówić również, jako o metodach artystycznych). Nauczycielowi powinno chodzić o to, by przedstawiać te wewnętrzne uprawnienia, które ma każda z metod badania, bez wdawania się w ich krytykę. Mógłby więc nauczyciel w sposób jak najbardziej przystępny *bez przytaczania nazwisk, dat i tytułów* zapoznać *konkretnie* uczących się np. z teorją sztuki H. Taine'a, z ewolucjonizmem Brunetiera, krytyką psychologiczną Faguete'a, impresjonizmem Lemaitre'a i choćby z „subjektywizmem“ Matuszewskiego, z metodami krytyki liter. niem. i angiels. (np. Emersona, Ott. Ludwiga i t. d.). Zapoznawanie zaś owo *konkretne* rozumiem w ten sposób, że nauczyciel podnosiłby na lekcji pewne kwestje, wysunięte i roztrząsane przez niektóre szkoły krytyczne. W ten sposób zaznajomiłby uczniów np. (przytaczam zagadnienia, poruszane przez ewolucjonistów) z „wędrówką motywów“ (uczniowie mogliby opracować sami motyw „śmierci“, „szatana“, „przyjaźni“ i t. p.), z historją form i „typów" literackich (np. satyry, sielanki, ballady i t. p.), z historją krajobrazu w poezji, z dziejami figur stylistycznych i oceną ich (np. przenośnie—na podstawie dzieła Guyan: „L'art au point de vue sociologique“; epitet, jako wykładnik prądów literackich, choćby na podstawie kilku pięknych stro-

nic u Ryszarda Meyera; (o epitecie pisał i Wiesiołowskij) i t. d. [1]).

Bardzo wielką rolę odegraćby tu mogły również dane z psychologji ogólnej, szczególniej z psychologji twórczości. Nauczyciel mógłby poinformować uczniów np. o rodzajach wyobraźni twórczej (począwszy od znanych 4 typów psychologicznych; jakiż to np. ciekawy temat dla uczniów: określić, czy Rej był wzrokowcem, słuchowcem czy też ruchowcem).

Więc nie tylko „wyczulenie estetyczne i znajomość literatury powszechnej", ale nawet znajomość gruntowna współczesnych prądów krytycznych nie wystarczy. Dodałbym nadto, że dane z samej estetyki (Guyan, Gipps, K. Lange, Croce i t. d., wymieniam nazwiska tylko powszechnie znane), wiadome nauczycielowi, mogłyby jemu samemu wiele rzeczy rozjaśnić i wpłynąć odpowiednio na wyłożenie właściwego przedmiotu.

To też myśli, ciśniętej przez p. Br. w końcu artykułu, aby założone zostało seminarjum z odpowie-

---

[1]) Kiedy mowa o figurach stylistycznych, nie mogę pominąć milczeniem jeszcze jednej kwestji; jesteśmy dziwnie obojętni na dane współczesnej stylistyki, prozaiki, retoryki i zwłaszcza poetyki obcej. Najnowsze dzieła z tej dziedziny choćby niemieckie (Lehmann, E. Geiger, Roetteken i t. d.) nie wywierają u nas najmniejszego wpływu. Stylistyki nasze (np. niedawno napisana przez dwie znane ze swej działalności pedagogicznej autorki) stoją na poziomie stylistyki z przed 40-tu . laty Są to zbiorki definicji kilkudziesięciu terminów naukowych (definicji zresztą błędnych; dotąd np. powtarza się u nas za Wackernaglem, że metafora jest to skrócone porównanie)—w układzie swym chaotyczne i niejasne. Dość wspomnieć, że dotąd jeszcze nie zarzuciliśmy w stylistykach owego sztucznego rozkładu materjału ze względu na t. zw. zalety stylu: jasność, czystość, poprawność etc. (!) (*Przyp. aut.*).

dnim zbiorem książek i pism, tylko przyklasnąć można, o ile w zbiorze tym pism i książek przedewszystkim będą uwzględnione dzieła tego rodzaju, co wyżej wymienione.

I nie należy sądzić, że są to rzeczy zbyt trudne dla młodocianych umysłów; mówię raz jeszcze, tylko niektóre dane mogą być wplecione do wykładu, raczej sformułowane w pytaniach tak, żeby uczniowie o wszystkim mogli się przekonać sami.

Dotkliwie jednak daje się odczuwać brak odpowiedniego podręcznika szkolnego. Z literaturą XIX-go stul. jeszcze łatwo sobie poradzić wobec wielu tanich wydawnictw, lecz co czynić z literaturą do XIX-go stul., chociażby wykład jej zredukować do jednego roku nauczania, jak tego chce p. Br.? Literatura to bogata i interesująca, choć wydaje się uczniom zazwyczaj ubogą i nudną, kiedy jej się uczą z dzisiejszych podręczników szkolnych. Nowy podręcznik [1])—moim zdaniem—powinien zawierać prócz krótkiej i na faktach opartej charakterystyki prądów umysłowych, politycznych, społecznych i religijnych każdego wieku, życiorysów—nie opartych tylko na datach (jak to czynią niektórzy nasi pisarze, sądząc, że w ten sposób są w zgodzie z zasadami dzisiejszej pedagogiki): krótkie, kilkuzdaniowe lub dłuższe, ale za to barwne w treści i mogące zainteresować młodociany umysł—wyimki z pisarzów (których liczba w wykładzie szkolnym powinna być ograniczona do kilku zaledwie na jeden wiek) i objektywne streszczenie tego, co dotąd o danym pisarzu mówiono w krytyce i historji lite-

[1]) Wskazuję tylko te elementy, które powinny wejść w skład książki; ukształtowania ich wewnętrznego tutaj poruszać nie chcę.

ratury, bez uwzględnienia — rozumie się samo przez się—wiadomości paleograficznych i bibljograficznych. Główną część takiego podręcznika tworzyć będą wyjątki, składające się na minjaturowe—dzisiaj tak upowszechnione zagranicą — *pages choisies*, na których podstawie uczeń sam powinien odtworzyć poglądy religijne, polityczne, społeczne i t. p. każdego autora; większe utwory podlegałyby dokładniejszemu w myśl wyżej podanych uwag —rozbiorowi. Wszelkie oceny zwłaszcza owe klasyczne o zanikaniu mądrości i piękna w pewnych okresach, w szczególności zaś tego rodzaju po prostu humorystyczne, jak: „Klonowicz posiadał... dużą ambicję, i ona to właśnie pobudziła go do działalności literackiej: widząc, jak szlachta z góry patrzy na mieszczan, postanowił jej pokazać, że i mieszczanin może piórem dzielnie władać, co więcej, że i mieszczanin może być poetą“ (autentyczne!) lub: Rej nie jest poetą!—powinny być usunięte raz na zawsze, tymbardziej, że utworzone na początku XIX-go st., nie odpowiadają w zupełności dzisiejszym naszym wyobrażeniom o twórczości artystycznej.

Lucjusz Komarnicki.

Jak uświadomiłam moją dziesięcioletnią córeczkę?

Sprawa uświadamiania dzieci o ich pochodzeniu i o wiążących się z tym problematem kwestjach jest dotychczas sporną i otwartą, i gdziekolwiek zostaje poruszaną w literaturze, w publicystyce, na trybunie, z katedry szkolnej czy w prywatnych pogawędkach— wszędzie wywołuje ożywioną i nawet zaciekłą dyskusję. Wszelkie usiłowania, w kierunku uświadamiania młodzieży podejmowane, nie wyszły jeszcze z zakresu prób, datujących od lat kilkunastu zaledwie—nie mamy bowiem dotąd pokolenia, któreby wzrosło w tych nowych zasadach. Mówię tylko o naszym społeczeństwie, gdyż nie są mi znane wyniki prób, robionych w tym kierunku w społeczeństwach bardziej od naszego kulturalnych, choć zdaje mi się, że obce pod tym względem doświadczenie dla nas niekoniecznie mogłoby być miarodajne: nasz temperament narodowy i cały układ stosunków, wpływających na wychowanie, zupełnie jest odrębny, więc i wyniki tej samej metody mogą być inne.

Jeśli jednak postępowy i myślący odłam naszego społeczeństwa chwyta się tej nowej metody wychowania, jak deski zbawienia, i spodziewa się po niej ko-

rzystnych rezultatów dla moralnego zdrowia młodzieży—to dlatego że zepsucie obyczajowe i cały stosunek obu płci do siebie był dotąd i jest wprost ohydny, wstręt budzący w każdej lepszej jednostce. To zdeprawowanie, ta obłuda i cynizm w sprawach najważniejszych, tyczących się *życia* samego — jakich jesteśmy świadkami codziennie, jest bolesną i cuchnącą raną na ciele ludzkości, i cóż dziwnego, że marzymy o tym, aby tę ranę uleczyć, aby od niej dzieci nasze uchronić? Nie wiemy, czy obrana przez nas metoda jest *napewno* dobrym środkiem ku wyleczeniu ludzkości, ale mówimy sobie: dotychczasowe wychowanie było bardzo złe, bo tak fatalne dało wyniki—spróbujmy czegoś innego, gorzej już chyba być nie może, tylko lepiej!

Materjałem i podstawą dla kwestji, którą chcę tu poruszyć, są moje notatki, prowadzone stale i codziennie od urodzenia każdego dziecka o jego rozwoju fizycznym, umysłowym i uczuciowym. Specjalnie dziś obchodzi mię dziennik mej najstarszej córeczki, która wkrótce skończy lat dziesięć—przepisuję tu poprostu z niego te ustępy, które się dotyczą poruszanego przeze mnie tematu, tak, jak one były w danej chwili zapisane, t. j. dosłownie, według wyrażeń i pytań dziecka i danych przeze mnie odrazu odpowiedzi. Sądzę, że tak najlepiej się uwypukli sposób, w jaki uświadomienie dziecka nastąpiło.

Wiem bardzo dobrze, że taki pojedyńczy wypadek praktyczny nie może mieć znaczenia ogólnego, bo nigdzie chyba bardziej indywidualizować nie należy, niż właśnie w kwestji uświadomienia płciowego. Sądzę jednak, że mimo to fakt ten nie będzie może bez wartości dla praktyki pedagogicznej, dlatego głównie, że poruszam tu kwestje najdrażliwsze i idę w odpowiedziach na pytania dalej, niż się zwykle o tym sły-

szy. Muszę tu bowiem zaznaczyć, że w dostępnej mi literaturze, dotyczącej kwestji uświadamiania dzieci, nie spotkałam nigdzie wzmianki o tym, czy i jak trzeba objaśnić młodzieży sam akt płciowy, a jednak jestto bezwarunkowo moment najważniejszy w całej sprawie uświadamiania. Najważniejszy dlatego, że jest najdrażliwszy, i że *każde* dziecko normalnie się rozwijające, przyzwyczajone do zadawania pytań, napewno prędzej czy później dojdzie do tego punktu. Jak mu wtedy odpowiedzieć należy? Wszędzie, gdzie się mówi lub czyta o t. zw. uświadamianiu dzieci, dochodzi się tylko do objaśnienia, w jaki sposób dziecko się rodzi, co najwyżej używa się przyrodniczego terminu „zapłodnienie“, ale jak to zapłodnienie u ludzi następuje? Tego tematu już nie podejmuje żaden ze znanych mi autorów, piszących w sprawie uświadamiania — a zapewne nie podejmuje go też i olbrzymia większość rodziców wobec swych dzieci, zostawiając przypadkowi odpowiedź na poufne ich pytanie. Mnie osobiście zbyt przykro byłoby zamilknięciem w tym miejscu osłabić zdobyte zaufanie dziecka—to też, gdy mię zaskoczyło to najdrażliwsze pytanie, chociaż nie byłam na nie tak wcześnie przygotowana, popróbowałam odpowiedzi. Ponieważ jednak mam wątpliwość, czy to uczyniłam dobrze, chcę, opowiedziawszy wszystko, jak było, wywołać na ten temat jaknajszerszą dyskusję, i według jej wyników ewentualny mój błąd w dalszych z dzieckiem pogawędkach sprostować.

Córka moja jest dzieckiem bardzo żywym, z pewnym podkładem nerwowości, bardzo uczuciowa, lecz tłumi starannie zewnętrzne przejawy tej uczuciowości, tak że na pozór może się wydać nieco oschłą, obdarzona jest dużemi zdolnościami w różnych kierunkach, umysł ma żywy, wyborną pamięć i bystrą spostrzegawczość. Ponieważ zawsze miałam zamiar mówienia

z nią jasno i otwarcie w kwestji pochodzenia życia, więc też nigdy nie słyszała żadnych bajek o bocianach lub aniołkach, przynoszących dzieci, o kupowaniu braciszka w sklepie i t. p. Zawsze się mówiło poprostu: braciszek się urodził, dziecko się urodziło, i z tym wyrażeniem oswojona była od maleńkości. Ma troje młodszego rodzeństwa, i urodziny każdego z nich zostawiały bezwątpienia w jej umyśle pewną sumę wspomnień i skojarzeń, których z początku nie analizowała, tylko godziła się z niemi, przyjmowała je jako fakty, spokojnie, na równi z tyloma innymi zjawiskami w życiu, nowemi dla niej i niezwykłemi. Dopiero ze wzrostem zdolności rozumowania i wydawania sądów, zaczęła się zastanawiać nad temi zjawiskami i pytać mię o ich znaczenie.

Pierwsze pytanie w tym zakresie nastąpiło stosunkowo wcześnie, i zostało niejako wywołane okolicznością z zewnątrz. Mianowicie, mając pięć i pół lat życia, zapytała mię: „Czy to prawda, że dzieci rodzą się z jajka?“ Przyszła sprawdzić u mnie wiadomość, usłyszaną od innych dzieci, uświadomionych przez inteligentną matkę lekarkę. Odp. Tak jest. Pyt.: „Jakim sposobem? jakież jest to jajko?“ Odp.: To jaje, z którego rodzi się dziecko, inaczej wygląda, niż jaje kurze. Ono jest całe błoniaste i pozostaje w ciele matki; w nim się dziecko powoli rozwija coraz więcej, aż nareszcie, gdy już o tyle jest dojrzałe, że może żyć samo na świecie, wydostaje się na zewnątrz. Jestto bardzo dla matki bolesne. Pyt.: „Czy się matkę rozrzyna?“ Odp.: Nie, ale ponieważ duże dziecko przechodzi przez maleńki otwór, więc ból przytym jest wielki, i jestto chwila dla matki niebezpieczna. Pyt.: „To i ciebie, mamusiu, tak bolało, jak ja się rodziłam?“ Odp. tak. Pyt.: „I tak samo przy braciszku i sio-

strzyczce?“ Odp.: Tak. Dziecko: „To jest straszne!“ i zadumała się głęboko, nie pytając o nic więcej.

W kilka miesięcy później, z początkiem 7-go roku życia, usłyszała o tym, że znajoma jej panna wyszła za mąż, i ktoś mówił, że będzie miała dziecko. Zapytała mię wówczas: „Dlaczego to zawsze, jak się kto żeni, to wiadomo, że będzie miał dzieci?“ Odp.: Bo ludzie na to się właśnie żenią, żeby mieć dzieci, to jest celem małżeństwa...... i gdzie niema dzieci w rodzinie, tam jest pusto i smutno. Pyt.: „To ty, mamusiu, jesteś kontenta, że masz dzieci?“ Odp. Naturalnie.

W ciągu paru miesięcy wiosennych tegoż roku przeprowadziłam z memi dziećmi szereg pogadanek botanicznych przy pomocy roślin, znalezionych na spacerach. Z tego źródła poznała zapłodnienie u roślin i elementy męskie i żeńskie kwiatów.

Wczesną jesienią tego samego roku, pewnego pięknego i ciepłego dnia, na otwarte okno, przy którym siedziała z książką, nagle spadły z wielkim brzękiem dwa parzące się trzmiele. Zrazu mała się przelękła i zawołała na mnie; ponieważ jednak trzmiele pozostały dłuższy czas w tej pozycji, uspokoiła się i miałyśmy czas dokładnie im się przyjrzeć, przyczym wywiązała się następująca rozmowa. Pyt.: „Co to jest? czy to jedno zwierzę czy dwa?“ Odp. Przyjrzyj się dobrze. Pyt.: „O widzę, dwa—czy to może samiec i samica?“ Odp.: Tak. Pyt.: „Ale co one robią?“ Odp.: Samiec zapładnia samicę. Pyt.: „Dlaczego, co to znaczy?“ Odp.: Wiesz, że u roślin nasienie nie może się wytworzyć, dopóki pyłek z pręcików nie padnie na słupek—to się nazywa zapłodnieniem—tak samo u zwierząt samica nie może mieć młodych, dopóki jej samiec nie zapłodni. Pyt.: „Więc cóż on jej robi?“ Odp.:

Samiec wypuszcza na jajeczka samicy płyn zapładniający, który odpowiada pyłkowi u roślin. Pyt.: „Czy to u wszystkich zwierząt jest to samo?“ Odp.: U wszystkich wyższych zwierząt.

Ponieważ nie pytała dalej, więc mówiłyśmy już tylko o różnicy w wyglądzie samczyka i samiczki, poczym znudziła ją ta obserwacja i nanowo zasiadła do książki, tuż obok owych trzmieli.

W dwa miesiące potym, właśnie gdy kończyła 7 lat, odbyć się miał ślub niańki moich młodszych dzieci, który obchodził ją bardzo, gdyż dziewczyna ta była u nas kilka lat i dzieci bardzo były do niej przywiązane. Widocznie zastanawiała się nad tym faktem, bo w drodze na ów ślub zagadnęła mię: „To Marysia pewnie będzie teraz miała dzieci?“ Ja: Zapewne. Dziecko: „A czy mogłaby mieć dzieci bez męża?“ Ja. Nie.[1]) Dz.: „Dlaczego?“ Ja: A czy pamiętasz te trzmiele? Dz. „O pamiętam, pamiętam, więc to tak samo i u ludzi się dzieje?“ Ja: Tak samo.

Po tej rozmowie nastąpiła dłuższa przerwa w pytaniach na ten temat, jedynie w ciągu tego roku uświadomiła sobie i wypowiedziała mi się ze swych spostrzeżeń co do różnicy zewnętrznej między obu płciami, co przy mięszanym rodzeństwie łatwo przecież przychodzi.

W kilka miesięcy potym, w lecie następnego roku (lat 7 i pół), z okazji spodziewanego przybycia najmłodszego braciszka, częściej i obszerniej się mówiło o sprawie rodzenia się i rozwoju dzieci. Prawdopodo-

[1]) Dla uniknięcia nieporozumienia, zaznaczę tu odrazu, że na oczekiwane pytanie co do dzieci nieślubnych, mam zamiar udzielić odpowiedzi w tym sensie, że dzieci te nie zostały zrodzone bez małżeństwa, lecz tylko bez *ślubu*. *(Przyp. aut.)*.

bnie musiała usłyszeć od kogoś o mającym nastąpić fakcie (a może też zauważyła coś sama), bo zapytała mi się; „Mamusiu, czy to prawda, że będziemy mieć małe dzidzi?“ Ja: Tak. Dziecko: „Czy ono jest już u ciebie w brzuszku?” Ja: Jest. Dz.: To może ty dla tego masz taki duży brzuszek?“ Ja: Tak. Dz.: „Czy ono tam się może rusza.“ Ja: Tak, i możesz nawet i ty poczuć te ruchy. Zainteresowało ją to mocno, gdy za pomocą dotknięcia ręką rzeczywiście poczuła ruchy płodu. Dz.: „Czy ciebie to nie boli?“ Ja: Nie, wcale. Dz.: „Ale cię będzie bolało, jak się będzie dziecko wydostawać, prawda?“ Ja: Tak. Dz.: „Biednaś ty mamusiu! boisz się tego?“ Ja: „Trochę, ale ponieważ jestem zdrowa, więc mam nadzieję, że to minie prędko, i cieszę się na myśl, że będziemy mieć małe maleństwo. Dz.: „Och, i ja się okropnie z tego cieszę!“

Potym w ciągu paru miesięcy nastąpił cały szereg pytań, takich jak: „Czy wiesz, co się urodzi, braciszek czy siostrzyczka? Czy to każdy może poznać, że się tobie coś urodzi? Opowiedz nam, mamusiu, (w liczbie mnogiej dlatego że do tych rozmów o nowym przybyszu należały i młodsze moje dzieci)—jak to rośnie to dziecko w tobie, jakie jest maleńkie z początku? co mu wyrasta najpierw, rączki czy nóżki? czy ono tak samo wygląda, jak małe dzieci już urodzone? czy ono tam nic nie je przez ten czas? jak to długo trwa, nim się urodzi?“ i t. p.

Przez odpowiedzi na te pytania powoli wyrabiało się jej coraz dokładniejsze pojęcie o rozwoju jaja ludzkiego, przyczym uważałam stopniowy wzrost poszanowania dla mojego stanu, tak przez wzgląd na mnie samą, jak też i przez wzgląd a mające się urodzić maleństwo. Dzieci potrafiły się teraz wyrzec niejednego swego przyzwyczajenia, niejednej przyjemno-

ści i zabawy dlatego, żeby mię nie męczyć: „żeby to mamusi i dzidziusiowi nie zaszkodziło.“

Uważałam, że wszystko to, czego mała dotychczas się dowiedziała w kwestji zapłodnienia, rozwoju i rodzenia się dzieci, nie wzbudzało w niej zainteresowania żywszego, niż badanie wszelkich innych zjawisk, nastręczających jej się w życiu codziennym. Z niemniejszą ciekawością słuchała mych odpowiedzi na inne pytania, np. z czego się robi szkło lub papier, albo: co to jest strejk, rewolucja, lub czym się zajmują parlamenty,—owszem, nawet oświadczała mi, że najwięcej ją zaciekawiają takie właśnie społeczno-polityczne rozmowy.

Nie mam powodu do przypuszczenia, żeby po za mojemi wyjaśnieniami szukała gdzieindziej jeszcze wiadomości w tym zakresie — raz dlatego, że otrzymując zawsze odpowiedź, miała do mnie zaufanie, a powtóre, że odpowiedzi moje były zwykle wyczerpujące, czasem moze szczegółowsze niż potrzeba.

Zaznaczam to wszystko dlatego, że nie zdaje mi się, aby uświadamianie małych dzieci miało w nich rozbudzać jakąś przedwczesną dojrzałość lub niebezpieczną ciekawość—jak to przeciwnicy tej metody zarzucają. Przeciwnie, sądzę, że właśnie *małe* dzieci, przed okresem pokwitania, przyjmują wszelkie wyjaśnienia w kwestjach płciowych zupełnie spokojnie i naturalnie, jako zjawiska po za ich światem zachodzące, bo w tym wieku nie mają jeszcze żadnego pojęcia o właściwym zadaniu organów płciowych, uważając je wyłącznie za narządy do wydzielania moczu. Zdaje mi się, że cel nasz byłby osiągnięty wówczas, gdyby *kompletne* uświadomienie zostało dokonane *przed* okresem dojrzewania płciowego na podstawie jaknajbardziej naturalnej, na podstawie głębokiego umiło-

wania przyrody i badania jej zjawisk we wszelkich przejawach. Szkoła powinnaby to czynić systematycznie, choć nieznacznie, bez najmniejszego podkreślania i wyróżniania czymkolwiekbądź organów i funkcji płciowych z pośród innych zjawisk fizjologicznych. W takich warunkach nadchodzące dojrzewanie płciowe i budzący się popęd płciowy nie znajdowałyby na swej drodze szeregu nieznanych a *teraz właśnie* zaciekawiających kwestji: wszystkoby już było wiadome, znane, naturalne, wchłonięte i przetrawione przez młody umysł, jako jedne z licznych faktów i zjawisk przyrody. A choć może niejeden pseudo-purysta powie, że nie należy zdzierać zawczasu „uroku poezji z pierwszych wzruszeń miłosnych“, to jednak ja sądzę, że możemy darować tę rzekomą „poezję“ na rzecz prostoty i naturalności w stosunkach wzajemnych obu płci, bo tą drogą chyba pewniej doprowadzimy naszą młodzież w czystości do „prawdziwych wzruszeń miłosnych.“

Mimo ten teoretyczny mój pogląd na rzecz, następne pytanie mej córeczki wprowadziło mię w kłopot nielada. Spytała mię mianowicie przed paru miesiącami zupełnie nagle: „Na co jest mężczyzna potrzebny w małżeństwie?“ Odpowiedziałam: jak u zwierząt samiec musi zapłodnić samicę, aby miała młode, tak samo i u człowieka zapłodnienie nastąpić musi. Dz. „Ale jak się to odbywa?“

Zaskoczona tym pytaniem, nieprzygotowana na nie tak wcześnie, namyślałam się długą chwilę co odpowiedzieć—widziałam jednak niebezpieczeństwo takiego wahania się, bo dziecko nagliło mię: „no, mamuniu, dlaczego nic nie mówisz?“

Nie mogąc się zdecydować na objaśnienie aktu płciowego, odrzekłam tak: „Nie mogłabym ci tego opo-

wiedzieć, tak samo, jak nie opowiadałabym, w jaki sposób się załatwia naturalne swe potrzeby. Są one dla ciała naszego niezbędnie potrzebne, jednak ludzie ich nigdy nie załatwiają publicznie i nie opowiadają sobie o tym wzajemnie. Nie znaczy to wcale, aby w tym było coś złego, jest to tylko taki zwyczaj. Gdy nadchodzi czas lub chwila odczucia takiej potrzeby, zrozumienie jej przychodzi samo, bez nauki i opowiadania. Zapłodnienie jednak może się odbywać tylko u organizmów dojrzałych, dorosłych, i dlatego to tylko dorosłe zwierzęta, dorośli ludzie mogą mieć dzieci."

Mała zdaje się poprzestała na tym, przynajmniej nie pytała dalej.

Co do mej odpowiedzi, wiem, że ona była niewystarczającą,—żadna inna nie przyszła mi na myśl naprędce, a musiałam w danej chwili zaspokoić natarczywość dziecka, nie myślę się jednak wcale uchylać od logicznej konieczności objaśnienia jej kiedyś w najogólniejszych zarysach aktu płciowego. Ale w danej chwili wydał mi się grunt niedość jeszcze przygotowany na takie objaśnienia, a może to tylko mój własny umysł tak jeszcze zaćmiony jest przeżytkiem o konieczności pokrywania milczeniem kwestji stosunków płciowych, że nie zdobyłam się na właściwe tu objaśnienie faktu?...

Dość, że zostawiłam to sobie na później, planując stopniowe przygotowanie dziecka przez rozwinięcie w niej poczucia czystości i nietykalności własnego ciała, oraz społecznego obowiązku strzeżenia zdrowia tego ciała. Zamierzam to uczynić przy sposobności, przy odpowiedziach na dalsze pytania.

Jakoż sposobność taka nadarzyła się w kilka miesięcy później. Czytając w gazecie kronikę wypad-

ków, zapytała mię o znaczenie słowa: zhańbić, które znalazła w krótkiej notatce o usiłowanym zgwałceniu małej dziewczynki. Odnośnie do treści przeczytanego, objaśniłam ją, że zhańbić, to znaczy obrazić wstyd dziecka przez brutalne i gwałtem dokonane dotknięcie lub uścisk. Ale widząc wrażenie, jakie to na niej zrobiło, dodałam, że ludzie, którzy tak postępują, są albo źli, albo pijani, albo nienormalni, i że chcąc się ustrzec od takiego niebezpieczeństwa, trzeba unikać wszelkiego zaczepiania, rozmów i poufałości z obcymi ludźmi.

Możnaby tu zarzucić, że zbyt silnie tę ostatnią odpowiedź podkreśliłam, i zbyt krańcowy i anti-społeczny wniosek z tej rozmowy wyprowadziłam—ja jednak miałam swój specjalny w tym cel. Należy tu bowiem wyjaśnić, iż przed rokiem w czasie letniego pobytu na wsi sąsiadowaliśmy z pewnym człowiekiem, który znanym był w swej okolicy z tego, że miał kilka procesów o zgwałcenie nieletnich dzieci, i uważany był za bardzo niebezpiecznego osobnika o zboczonym instynkcie płciowym. Córeczka moja wnet mu wpadła w oko: starał się ją spotykać jaknajczęściej, i choć nieznajomy, przemawiał do niej, wyświadczał jej różne drobne przysługi, aby ją sobie zjednać, a wszystko to z powodu blizkiego sąsiedztwa łatwo mu przychodziło. Raz wreszcie zwabił ją za strumień do swego obejścia i próbował nawiązać rozmowę, lecz mała widać spostrzegła się, że przekroczyła zbyt wyraźnie dawno jej już znane zalecenia moje w tym kierunku, bo uciekła mu zaraz. Opowiadając mi to wszystko, zakończyła: „Ot, głupia byłam, żem tam poszła, i już więcej tego nie zrobię!“ Czy te słowa kryły jakiś przemilczany przez dziecko postępek lub odezwanie się tego człowieka? niepodobna mi odgadnąć, a pytać zbyt natarczywie nie odważyłam się, nie chcąc

dziecku nasuwać na myśl czegoś, co może wcale się nie zdarzyło. Starałam się tylko umocnić ją w postanowieniu, mówiąc jej, że tego właśnie człowieka specjalnie wystrzegać się powinna, ponieważ on już niejednej małej dziewczynce krzywdę wyrządził (nie żądała objaśnienia bliższego tych słów), i jest człowiekiem chorym, jakby nawpół warjatem. Powołałam się na opisywany wtedy właśnie w gazetach, i znany jej wypadek zamordowania w Berlinie kilku dziewczynek przez jednego i tego samego zbrodniarza — a raczej zapewne chorego—i powtórzyłam przestrogę, aby się nigdy nie wdawała w rozmowy z nieznanymi sobie ludźmi.

Wobec tak blizkiego zetknięcia się z niebezpieczeństwem, moja przesadzona trochę obawa jest chyba usprawiedliwioną — jakkolwiek może zbyt blizką byłam wzbudzenia w dziecku niepożądanej nieufności do ludzi... Nie można zresztą zaprzeczyć, że trudno jest bardzo utrzymać właściwy ton i miarę w takich i tym podobnych objaśnieniach, dążących do kompletnego uświadomienia dziecka pod względem płciowym— nam, wychowanym jeszcze w atmosferze fałszywej pruderji.

Kto jednak dobrze dzieci zna i obserwuje, ten zauważy rychło, że one same ułatwiają nam ogromnie zadanie przez to, że przyjmują nasze objaśnienia bardzo spokojnie i poprostu, zawstydzając nas niejednokrotnie tą swoją prostotą. Pozwolę sobie tu przytoczyć jeden przykład: Pewna matka została zagadnięta w ten sposób przez swą dziesięcioletnią jedynaczkę, którą systematycznie przedtym sama uświadamiała: „Powiedz mi, mamo, jakim sposobem ty i tatuś złożyliście się na to, abym ja powstała z tego jajeczka?“ Gdy zrazu matka odpowiedziała, że tak jak u roślin

pyłek, tak i drobniutkie nasionka, które się w ciele ojca wytwarzają, łączą się z jajeczkiem matki—dziecko docierało dalej: „Ale jak się te nasionka dostają do jajeczka?“ W danej chwili matce jakaś uboczna okoliczność przeszkodziła do udzielenia odpowiedzi, unikała też potym rozmowy o tej kwestji, i powtórne pytania dziewczynki zbywała przez dłuższy czas, jak mogła, tak trudno jej się było zdobyć na objaśnienie tej drażliwej w naszym pojęciu rzeczy. Wreszcie przyparta ostatecznie do muru, jąkając się i czerwieniejąc jak uczeń nie umiejący lekcji, powiedziała, odniósłszy się do widzianego poprzednio przez dziecko parzenia się psów, że u ludzi odbywa się to podobnie... Oczekiwała zapewne silnego wrażenia u córki, tymczasem ona przyjęła tę wiadomość najzupełniej spokojnie, i rzekła tylko: „No i czegożeś mi tego odrazu nie powiedziała, przecież nie było na co kazać mi tak długo czekać.“ W tym wypadku nawet najwidoczniej ciekawość dziecka została zaostrzoną przez to zwlekanie i zakłopotanie matki, a potym doznało ono zawodu, usłyszawszy tak proste w swym pojęciu rozwiązanie kwestji.

Co do mnie, muszę z radością stwierdzić na tym miejscu, że system zupełnej szczerości w udzielaniu odpowiedzi na wszelkie pytania dziecka, jak dotąd nie zawiódł mię bynajmniej, lecz przeciwnie, w pracy wychowawczej stał się znakomitym środkiem pomocniczym. Córka moja, która od maleńkości niepokoiła mię wyraźną skłonnością ku ukrywaniu się ze swemi czynami i myślami, nabrawszy widać bezwzględnego do mnie zaufania, stała się szczerą i otwartą. Zwierza mi się ze wszystkiemi swemi wątpliwościami w jakimkolwiek kierunku, i niejednokrotnie oświadcza mi z zapałem: „Ja tak bardzo, bardzo lubię rozmawiać z mamusią!“ lub z wybuchami czułości zapewnia: „Ja

nie mogłabym żyć bez mamusi, bo któżby mi odpowiadał na moje pytania?!" Twierdzi też stale: „Mam zawsze tyle pytań do ciebie, mamusiu!" I rzeczywiście pyta mię chętnie i często o rozmaite rzeczy, przy sposobności jednak sprawdzając lub kwestjonując słuszność moich objaśnień, co dowodzi pracy samodzielnej umysłu, i wytwarza między nami niezmiernie cenny stosunek: swobodny z odcieniem koleżeńskości.

Na zakończenie chcę zauważyć, że wielu autorów i autorek, piszących o kwestji uświadamiania, zaleca dzieciom zachowanie tajemnicy co do poruszanego tematu. Przyznaję, że zupełnie nie rozumiem celu takich zastrzeżeń,—co więcej, zdaje mi się, że to właśnie zepsułoby całą pracę w tym kierunku, bo mogłoby podsunąć dzieciom przypuszczenie, że to, co im mówimy, jest czymś złym lub nieprzyzwoitym, skoro o tym milczeć mają. Sądzę, że te zastrzeżenia zostały podyktowane obawą przed dziecinną niedyskrecją, która mogłaby wprowadzić w zakłopotanie matkę, gdyby się dzieci przed obcymi popisywały z nabytemi świeżo wiadomościami. Ale praktyka wychowawcza stwierdziła już niejednokrotnie, że takie obawy rzadko się sprawdzają; uświadomione dzieci bynajmniej nie okazują gadatliwości na tym punkcie, tak że nawet z rodzeństwem młodszym nie dzielą się swemi wiadomościami. Ja osobiście już trzecie z kolei dziecko moje objaśniam co do kwestji powstania i rozwoju człowieka, nie zastrzegając im nigdy tajemnicy, i przekonałam się, że każde z nich samodzielnie zupełnie dochodziło do odkryć w tym kierunku, że nic o tej sprawie od starszego rodzeństwa nie wiedziało.

I nic w tym niema dziwnego: dziecko w swej prostocie wszystko przyjmuje naturalnie, dziedzina płciowa jest dlań nie więcej interesująca, niż wszel-

kie inne zjawiska, które ma sposobność obserwować wkoło siebie i dlatego nie czuje potrzeby mówienia o tej sprawie więcej, niż o innych.

Baczmy więc pilnie, uświadamiając nasze dzieci, aby im nie podsuwać naszych subjektywnych odczuwań w zakresie stosunków płciowych, bo zbrukać i skrzywić możemy te czyste, proste dusze!

H.

Z LITERATURY.

Polskie czasopisma pedagogiczne w r. 1908.

W roku ubiegłym prasa pedagogiczna pełniła wiernie swoje zadanie kształcenia i informowania wychowawców; pisma dawniej istniejące, o których przed rokiem pisaliśmy na tym miejscu, postępowały dalej po raz obranej drodze zgodnie za swym programem i zakresem; niektóre nawet przedmiot swój traktowały głębiej, dokładniej. Ogółem na ziemiach polskich posiadaliśmy w roku ubiegłym 4-ry miesięczniki pedagogiczne: dwa w Warszawie: *Sprawy Szkolne* i *Nowe Tory*,, jeden we Lwowie: *Muzeum*, jeden w Cieszynie: *Miesięcznik pedagogiczny*; dalej dwa dwutygodniki: we Lwowie: *Szkoła i Rodzina*, w Krakowie: *Głos nauczycielstwa ludowego*, tygodnik *Szkoła* (również we Lwowie) i w Nowym Sączu *Szkolnictwo*, wychodzące co dziesięć dni; jeżeli do pism ogólnie wychowawczych dodamy *Ruch*, poświęcony specjalnie sprawom wychowania fizycznego, otrzymamy dość pokaźną liczbę pism pedagogicznych polskich. Przypatrzmy się ich treści na podstawie zeszytów, które nas doszły. [1])

Sprawy Szkolne, jak wskazuje tytuł i ich odezwa redakcyjna na początku zeszytu styczniowego, miały na

[1]) Pisma galicyjskie zwłaszcza przychodzą do nas nieraz ze znacznym opóźnieniem, stąd nie miałam kompletu całorocznego w chwili pisania tego artykułu. (*Przyp. aut.*).

celu głównie szkołę zarówno średnią, jak elementarną, przyczym w ogóle nauczanie t. j. metodyka różnych przedmiotów wykładu więcej zajmowała miejsca, niż sprawy ogólno-wychowawcze. Wśród artykułów, mających znaczenie ogólniejsze, stanowczo należy wyróżnić gruntowną pracę K. Czerwińskiego *Projekt muzeum pedagogiczno-przyrodniczego* i P. Sosnowskiego *Ku naprawie szkoły* (Uwagi o obowiązkach wychowawcy i względem wychowawcy); w obu znać zarówno teoretyczną jak praktyczną znajomość przedmiotu, stąd sądy wytrawne, trafne, mające wartość niezaprzeczoną. Ten sam stempel dobrego specjalisty noszą na sobie niektóre artykuły metodyczne np. p. L. Zarzeckiego uwagi o programie matematyki, ułożonym przez komisję szkolną krakowską, albo p. Karola Appela *O nauce języków nowożytnych*, jakkolwiek pomimo gruntownej wiedzy autora, nie można mu przyznać zupełnego objektywizmu w jego wystąpieniach przeciw metodzie naturalnej, która w nauczaniu języków stanowi przecież postęp rzeczywisty, aczkolwiek jak każda inna powinna podlegać i podlega w literaturze zagranicznej dokładnej krytyce. Inne artykuły mniej nas zadawalniają: bywają zbyt pobieżne, za mało pogłębione, albo napisane pod wrażeniem chwilowym, mają więc raczej znaczenie publicystycznej polemiki, albo wreszcie są wyłącznie sprawozdaniem z literatury obcej, poglądy więc w nich zawarte nie są ani zasługą ani winą autorów podpisanych. Wartość ich dla czytelnika zależy od wyboru przedmiotu i od sposobu jego przedstawienia, a te naszym zdaniem nie zawsze są trafne np. artykuł p. t. *Heurystyczny kurs chemji elementarnej*, opracowany przez p. Marję Sadzewiczową na podstawie zródeł angielskich, a zawierający program nauczania elementarnego, przyjęty przez stowarzyszenie kierowników szkół, miałby znaczenie tylko w oświetleniu krytyki fachowej, któraby umotywowała jego zalety, wykazała braki, a przedewszystkim poinformowała, *kiedy i gdzie* został przyjęty i zastosowany i dlaczego pismo pedagogiczne polskie podaje swym czytelnikom raczej ten program, niż jakikolwiek inny. Wiadomo przecież, że w Anglji, gdzie nauki przyrodnicze i ich metodyka stoi nieporównanie wyżej niż u nas, istnieć może wiele dobrych podręczników chemji, wiele programów, a przy wiel-

kiej swobodzie i autonomji szkół nie wszędzie jednakowo przedmiot wykładają, mogą być też obok rzeczy bardzo dobrych zupełnie liche, nie godne naśladowania — trzeba więc albo, informując naszych nauczycieli, dać im przegląd ogólny wszystkiego, co w danej dziedzinie uczyniono, albo *wybrać* coś takiego, co niczym innym nie może być zastąpione. P. W. Osterloff w swych artykułach *Z metodyki* podaje streszczenia ciekawszych prac obcych, albo też wypowiada własne zdania o różnych kwestjach dydaktycznych; szkoda tylko, że za mało korzysta ze swej rozległej wiedzy i doświadczenia, a za często występuje przeciwko poglądom „pseudo-postępowym“ (nazwa techniczna nowych prądów w nauczaniu). Szkoda zarówno ze względu na czytelników, jak na autora, bo choć jesteśmy demokratami pamiętamy zawsze, że „la noblesse oblige;“ i kto tak, jak p. Waldemar Osterloff świetnie rozpoczął od pełnych świeżości i zapału artykułów: *Z notatek guwernera domowego*, wykazując mnóstwo trafnej obserwacji; kto później przez cały szereg lat dał w *Przeglądzie Pedagogicznym* i po za nim tyle prac gruntownych i ważnych dla postępu metodyki, a zawsze stojących na poziomie swego czasu; temu nie wolno w imię własnych zasług niespożytych zasypiać na laurach, od tego mamy prawo żądać, aby rozumiał dalszy rozwój i konsekwencję tych haseł, których sam tak niedawno jeszcze bronił, aby z „żywemi szedł naprzód.“ Co do streszczeń prac obcych, to zdanie swe wypowiedziałam na tym miejscu przed rokiem, a choć *Sprawy Szkolne* dopatrzyły w nim „nieżyczliwości dla nieboszczki Szkoły Polskiej“ nie mogę go cofnąć; stwierdzam tylko, że w ubiegłym roczniku *Spraw Szkolnych* streszczono istotnie prace bardzo ważne i gruntowne, np. Messmera i Meumann'a, co tylko pochwalić można. Oprócz wspomnianych artykułów pismo zawiera w każdym numerze obfity dział recenzji, a także pracowicie prowadzony przegląd czasopism polskich i obcych; sądzimy tylko, że przegląd ten powinien być prowadzony zwięźlej i objektywniej i wystrzegać się dorywczych sądów o zamieszczonych artykułach. Pisząc to, popełniam wprawdzie niewdzięczność, gdyż bardzo mi przyjemnie, że każdy numer „Nowych Torów“ jest w Sprawach szkolnych uwzględniany, ale czy takie obszerne sprawozdanie jest i dla czytelników równie ciekawe, jak dla

nas?... Sprawozdania *Z towarzystw naukowo-pedagogicznych i Kronika* dopełniają treści *Spraw szkolnych*, która jest na ogół może za ubogą i za jednostronną, ale posiada w każdym razie kilka prac wartościowych, za które redakcji należy się rzetelne uznanie.

Muzeum, które ze względu na jego charakter poważnego miesięcznika stawiamy tuż obok *Spraw szkolnych*, różni się od nich pod wielu względami wybitnie, różni się — jeśli wolno użyć tego wyrażenia — temperamentem. Młode *Sprawy szkolne*, liczące zaledwie rok życia, są dość flegmatyczne i wciąż obawiające się, aby ich o nadmiar postępowości, o głoszenie haseł, które nie skrystalizowały się jeszcze nie posądzano. Łagodnie krytykują niedomagania naszej szkoły, dotną czasem nauczycielom „pseudopostępowym“ ale innych boją się urazić; one jedne z pośród naszych miesięczników pedagogicznych nie wspomniały ani razu przez cały rok o szkołach nowego typu, które przecież powstają coraz liczniej i pobudzają do gruntownej reformy całego szkolnictwa. Dojrzałe, bo liczące dwudziesty czwarty rok życia, *Muzeum* obaw tych nie ma zgoła, jest pełne żywotności i raczej zdaje się obawiać, aby go o zacofanie nie posądzano; krytykuje śmiało i ostro różne niedomagania szkolnictwa galicyjskiego, a zarówno w artykułach większych, jak w Kronice stara się nie pomijać żadnego zasługującego na uwagę faktu w dziedzinie szkolnictwa polskiego i zagranicznego. Dojrzałość jego wyraża się nie tyle w występieniach przeciw pseudo-postępowości, które nawet zdają się zanikać zupełnie, ile raczej w pewnym tonie, w traktowaniu różnych spraw pedagogicznych, ton ten jest przedewszystkim *badawczy*; bez entuzjazmu, chłodno rozpatruje się różne nowe prądy w szkolnictwie, lecz rozpatruje się je sumiennie, bez uprzedzeń, a czytelnik niech sobie wyrabia sam zdanie. Ten krewki temperament i ten ton spokojny w połączeniu sprawiły, że z małemi wyjątkami większe artykuły Muzeum można podciągnąć pod dwie kategorje: jedne mają charakter publicystyczny, rozbierają więc sprawy aktualne, nie cofając się przed krytyką zarówno rozporządzeń rządowych, jak i samych wychowawców; inne są monografjami naukowemi, opartemi na źródłach, informującemi czytelnika bądź o dzi-

siejszym stanie szkolnictwa, bądź o jego historji. Do pierwszej kategorji należą np. artykuły p. Bostela *O rozmieszczeniu szkół średnich w kraju. Sprawozdanie sejmowej komisji szkolnej o stanie szkół średnich* i t. p. Artykuł prof. Twardowskiego *W sprawie abiturjentów szkół polskich w Królestwie* ma szczególne znaczenie dla nas. Autor zaznajamia tam z przepisami, dotyczącemi wstępu młodzieży do uniwersytetów polskich w Galicji, wobec których wychowańcy szkół prywatnych w Królestwie mają wstęp bardzo utrudniony do wszechnicy krakowskiej i lwowskiej. Jako wyjście z trudnego położenia, radzi, aby nasze szkoły prywatne mogły przygotowywać do matury galicyjskiej, kończąc swe wywody następującą uwagą: „Propozycji tej— gdym ją wypowiadał—czyniono zwykle zarzut, iż żąda ona urządzenia polskich szkół średnich w Królestwie na wzór polskiej szkoły pod zaborem austrjackim, która to szkoła jest jednak w najwyższym stopniu wadliwa. Ale zarzut ten polega w znacznej mierze bądź to na nieznajomości rzeczy, bądź na pewnej nieporadności. Wady bowiem polskiej szkoły pod zaborem austrjackim pochodzą w znacznej mierze z warunków zewnętrznych, w których działa, przedewszystkim z nadmiernej liczby przyjmowanych i uczęszczających do niej uczniów; o ile zaś wady polegają na samym systemie szkolnym i planie nauki, prywatne szkoły w Królestwie mogłyby w swej organizacji wad tych unikać. Wszak na to, aby prywatny zakład średni przygotowywał do egzaminu dojrzałości w jednym z polskich gimnazjów pod zaborem austrjackim, nie musi być w swej organizacji niewolniczą kopją takiego gimnazjum. Do tego samego celu można dochodzić różnemi drogami, a przygotować ucznia do egzaminu dojrzałości, przepisanego w Austrji, można także w szkole takiej, która pod względem rozkładu przedmiotów na poszczególne lata nauki, metody nauczania, a do pewnego stopnia także pod względem zakresu wykładanych w niej przedmiotów różni się od rządowych gimnazjów w Austrji.“ Należy żałować, że artykuł ten nie obudził żywszego echa i nie wywołał dyskusji, któraby rozważyła wszystkie za i przeciw rzuconego projektu — poza poruszoną w artykule sprawą aktualną przytoczona wyżej uwaga zasługuje na rozpatrzenie ze stanowiska ogólnie pedagogicznego. Jeśliby okazał się słusznym pogląd prof.

Twardowskiego, że dla pomyślnego zdania egzaminu dojrzałości nie jest rzeczą konieczną przechodzić kurs ściśle według programu i podręczników danego zakładu; wówczas szeroko otwarłaby się droga do większej swobody w nauczaniu, do radykalniejszych reform w szkołach prywatnych, do indywidualizowania nauczania domowego, przed czym dziś tak często cofają się rodzice i przełożeni ze względu, że programy i metody racjonalniejsze, zgodniejsze z psychologją i indywidualnością dziecka lecz niezgodne z programem szkół rządowych będą mu później przeszkodą w jego karjerze życiowej, wymagającej świadectw, dyplomów. Mniej sympatyczne i może mniej zrozumiałe dla nas lecz znamienne dla szkoły galicyjskiej są artykuły *w sprawie klasyfikacji w szkołach średnich. Klasyfikacja*—to jakby u nas cenzury, które w szkołach galicyjskich wydają co pół roku, dając ogólną ocenę postępów uczniów, jako celujących, dostatecznych i niedostatecznych. W roku ubiegłym w lutym podobno wypadła ona bardzo niepomyślnie, co wywołało oburzenie śród rodziców, a to odbiło się w prasie, która napadła na profesorów gimnazjalnych jako na prześladowców młodego pokolenia. Otóż *Muzeum*, jako organ nauczycieli szkół wyższych, staje w obronie honoru swego stanu i czyni to słusznie, ale jakkolwiek zarzuty, stawiane nauczycielom, były bolesne i nieraz uwłaczające, nie wydaje mi się rzeczą słuszną wpadać nawzajem w oburzenie z powodu każdego wtrącania się publiczności i prasy w sprawy szkolne. Dzięki takim stosunkom bowiem podtrzymuje się ciągle wrogie usposobienie domu i szkoły, które w wychowaniu młodego pokolonia powinny sobie pomagać wzajemnie, a krytyka niefachowa nieraz i fachowcom bardzo się przyda.

Przechodząc od tej publicystyki pedagogicznej do prac naukowych, podkreślić musimy z wielkim zadowoleniem, że Muzeum w roku ubiegłym umieściło na swych łamach kilka prac cennych, mających poniekąd znaczenie źródłowe: jak Antoniego Karbowiaka: *Ruch pedagogiczny w Królestwie Polskim*, Józefa Lewickiego *Geneza i organizacja szkół nowego typu* [1]); dr. J, Nussbauma: *Nowe*

---

[1]) Wyszło już w wydaniu książkowym

prądy i kierunki w zoologji lat ostatnich; Michała Karbowiaka: *Polskie reformatorskie myśli o wychowaniu narodowym*; [1]) Ewy Bartoniówny: *Seminarja nauczycielskie w Anglji*; dr. L. Kulczyńskiego: *Pogląd na ustrój dzisiejszych szkół średnich w rozmaitych krajach.* Dział sprawozdań i recenzji bardzo obfity, uwzględnia dzieła polskie i częścią niemieckie: *Kronika szkolna i pedagogiczna* również imponuje rozmiarami i wielostronnością, co można tylko osiągnąć zbiorowemi siłami, gdy kilka osób dostarcza stale materjału, czytając skrupulatnie pisma pedagogiczne i ogólne. Z pewnym niesmakiem tylko przeczytałam w zeszycie listopadowym artykulik p. n. *Zdziczenie młodzieży* (str. 515), oparty na trojakim źródle: na korespondencji krakowskiej *Słowa polskiego*, na korespondencji warszawskiej tegoż pisma i na artykule *Ruchu*, omawiającym... znany okólnik generał-gubernatora warszawskiego o umoralnieniu młodzieży. Pominąwszy dość dziwne zestawienie, dowodzące nieznajomości naszych stosunków, w składanym tym artykuliku uderza powtórzona za korespondentem warszawskim *Słowa Polskiego*, insynuacja, jakoby odczyty o sensacyjnym tytule *Wolna miłość* miały jakiś związek z demoralizacją młodzieży, lub do niej zmierzały pośrednio czy bezpośrednio; a wymienienie nazwisk trzech prelegientów z orzeczeniem *„rozpoczęli propagandę pornografji* szeregiem odczytów „o wolnej miłości“ jest zarzutem tego rodzaju, którego nie stawia się ludziom lekkomyślnie bez sprawdzenia faktów t. j. w danym razie treści inkryminowanych odczytów, której ów korespondent *Słowa polskiego* nie podaje. Że odczyty owe nie były stosowne dla młodzieży szkolnej, o tym dwuch zdań być nie może, ale nikt ich jako wykłady dla młodzieży nie ogłaszał, więc tylko winić można opiekunów tej młodzieży, że ją tam puściła. Czy godzi się jednak zaraz stawiać pod pręgierz prelegientów, a jednocześnie sam fakt podkreślać jako „nowy a znamienny objaw działalności kół tak zw. społeczno-postępowych?“...

[1]) Wyszło w osobnej odbitce. Zamieściliśmy ocenę w Nowych Torach r. 1908 w zeszycie wrześniowym.

Sądzimy, że tylko nawał pracy redaktorskiej i wynikłe stąd przeoczenia powodują podobne dysonanse, i raz jeszcze z wielkim zadowoleniem stwierdzamy, że jest ich coraz mniej i zdają się zanikać!

Głos nauczycielstwa ludowego omawia przedewszystkim sprawy nauczycieli ludowych, położenie ich smutne i dążenia do jego zmiany; większą więc część każdego niewielkiego zeszytu zajmują artykuły, dotyczące spraw aktualnych, związanych z bytem szkoły początkowej w Galicji. Podobne artykuły nie są dla nas nowością; znajdowaliśmy je oddawna w *Szkole* i *Szkolnictwie*, a przecież *Głos nauczycielstwa ludowego* ma od początku dość wyraźną indywidualność i to indywidualność sympatyczną. W omawianiu spraw nauczycielskich nie cofa się przed krytyką, ale krytyka ta nie przechodzi prawie nigdy w krzykliwe wymyślanie, nie ogranicza się też wyłącznie do biadania nad smutnym stanem materjalnym nauczycieli, lecz podnosi przedewszystkim godność stanu nauczycielskiego, wykazuje niedomagania szkoły, o które nauczyciele dla dobra całego społeczeństwa walczyć powinni np. gorliwie się zajmuje hygjeną budynków szkolnych, rozwija też w nauczycielstwie dążność do samopomocy, której *Krajowy związek nauczycielski* i liczne jego *ogniska* są urzeczywistnieniem. Ciekawym jest też i dział *Kroniki*, w którym znajdujemy obraz budzącego się ruchu pedagogicznego w Krakowie, który do niedawna okazywał pewną apatję i obojętność w tym kierunku.

Mały jest rozmiarami *Miesięcznik pedagogiczny*, wychodzący w Cieszynie, bo zeszyt jego obejmuje tylko arkusz druku, a przecież ma on znaczenie niezmierne, jako dowód żywotności nauczycielstwa polskiego na Śląsku austrjackim. Wychodząc na terenie ciągłej walki narodowościowej, gdzie szkoła polska musi wywalczać sobie prawa obywatelstwa wobec ciągłych zakusów germanizacji, a czasem i czechiazcji, musi odtwarzać przedewszystkim różne momenty tej walki i czytelników swych umacniać na duchu. Takie znaczenie mają zazwyczaj artykuły wstępne np. *Szkolnictwo polskie na Śląsku pod pręgierzem krytyki parlamentarnej* (z mowy ks. Lon-

dzina) *Stanowisko delegatów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na zjeździe nauczycielstwa słowiańskiego w Pradze* (artykuł ten wyjaśnia, dlaczego Polskie Tow. Ped. nie przystąpiło do związku nauczycielstwa słowiańskiego, którego statut przedstawiono na tym zjeździe). Obok takiego artykułu w jakiejś ważnej sprawie aktualnej każdy zeszyt mieści jeden lub dwa artykuły naukowe, przyczym warto zauważyć, że za dzisiejszej redakcji artykuły te rzadziej dotyczą pedagogiki, niż rozmaitych dziedzin wiedzy, chodzi tu więc o ogólne kształcenie nauczycieli. Z rzeczy wybitniejszych, drukowanych w ostatnim roczniku, notujemy: *Młodość Karola Szajnochy* przez K. Słonkę, *Powstanie ziemi* przez Franciszka Popiołka, *O Komisji edukacji narodowej* przez Antoniego Potockiego (Wyjątek z książki p. t. Wychowawcze zadania ogółu) *Mowa ojczysta* przez Lucjana Rydla, *O wartości fizjologicznej ćwiczeń fizycznych* przez J. Galicza, *Klimat Śląska austrjackiego* przez Józefa Króla. Treści każdego zeszytu dopełniają bardzo interesujące sprawozdania z działalności Polskiego Towarzystwa pedagogicznego, którego Miesięcznik jest organem.

Rodzina i szkoła jest dziś jedynym wśród czasopism pedagogicznych polskich pismem, który nie stanowi organu żadnego stowarzyszenia nauczycielskiego. Główne jej zadanie stanowi popularyzacja wiedzy pedagogicznej (Popularyzowaniu wiedzy ogólnej służy dodatek naukowy p. t. *Wiedza i praca*) wśród rodziców i nauczycieli i zadanie to spełnia na ogół dobrze, dając liczne artykuły z dziedziny pedagogiki, hygjeny i psychologji — rzeczy wartościowych jest nawet w tym roku więcej, niż w poprzednich, a fakt, że wśród artykułów znajdują się i przedruki z innych pism lub książek, a sprawozdania z ruchu zagranicznego przeważają nad rozprawami oryginalnemi, nie umniejsza zasługi redaktora, którego dbałość widzimy na każdym kroku. Jedno tylko przedstawia się w tym roczniku mniej korzystnie, niż w poprzednich: oto *Szkoła i rodzina* dawniej, podkreślając wyraźnie swój charakter narodowy i religijny, zdawała się być pismem bezpartyjnym t. j. niezależnym od żadnego stronnictwa czy grupy społecznej; w ostatnim roku dopiero spotykamy tam arty-

kuły, na których bardzo wyraźnie znać wpływ prądów klerykalno-reakcyjnych np. w artykule Władysława Łaszewskiego p. t. *Nauczyciel w znaczeniu narodowym* podtrzymuje się pogląd, utożsamiający narodowość z religją, skąd płynie dalsza konsekwencja: utożsamienie szkoły narodowej ze szkołą wyznaniową i żądanie, aby nauczyciel był nieodwołalnie tegoż samego wyznania, co jego uczniowie. Inny artykuł Mikołaja Rybowskiego p. t. *Z lat pacholęcych hr. Andrzeja Potockiego*, w którym autor podaje swoje wspomnienia z czasów, gdy był nauczycielem zabitego przed kilku miesiącami namiestnika Galicji, może być miłą pamiątką dla autora, ale ze względu na treść, jak i na ton, nie powinien był być publikowany w piśmie pedagogicznym. na co zresztą już słusznie *Sprawy szkolne* zwróciły uwagę.

Szkolnictwo w roku ostatnim mało nastręcza uwag; charakter pisma zachował te same zasadnicze cechy, które określiłam poprzednio; cieszę się bardzo. że ta ocena trafiła do przekonania redakcji pisma i wywołała cały artykuł, w którym zdania moje przytoczono, uważając je za słuszne, choć mieściły i zarzuty. Co do tych zarzutów, to jeden — mianowicie zbyt nizki poziom naukowy pozostaje i w tym roku w całej pełni, istotnie artykułów właściwie pedagogicznych i naukowych jest w *Szkolnictwie* ciągle rozpaczliwie mało. Drugi zarzut co do tonu, który słusznie jest śmiały i niezależny, ale niesłusznie wpada czasem w niesprawiedliwe krzykactwo i doszukiwanie się rzeczy sensacyjnych—to muszę przyznać, że po ostatnim roczniku może należałoby go trochę złagodzić. Wprawdzie i w tym roku obok bardzo energicznych a przecież sprawiedliwych artykułów, oceniających działalność Krajowej Rady Szkolnej i jej obecnego wiceprezydenta bez obwijania rzeczy w bawełnę, były inne zanadto osobiste i niezgodne z powagą pisma pedagogicznego np. różne wierszyki i feljetony, gdzie np. opowiadało się szeroko o jakimś balu prowincjonalnym, na którym nauczycielki (zawsze te biedne nauczycielki!) nie chciały tańczyć z kolegami nauczycielami; ale bądź co bądź mniej już było niż w roku zeszłym tych ciekawych anegdotek o owej nauczycielce, którą wygryziono z posady, gdyż się pokłó-

ciła z gospodynią wpływowego widać proboszcza; nie! to był podobno nauczyciel, którego żona zadarła z jakąś wpływową niewiastą; albo o tym posłuchaniu u jakiegoś inspektora czy radcy szkolnego, który nauczycieli mężczyzn i starsze nauczycielki zbywał krótko i szorstko, a młode i ładne adeptki stanu pedagogicznego odprowadzał do drzwi i (o zgrozo! co ten człowiek czynił!) ściskał za rączki. Jakkolwiek *Szkolnictwo* twierdzi, iż to są bardzo ważne a bolesne przyczynki do obrazu stosunków galicyjskich, ja nad temi stosunkami bardzo szczerze boleję, a mimo to jestem niepoprawna i gdy coś takiego czytam, zawsze miałabym ochotę wykrzyknąć: „Panowie! panowie! toć to zwyczajne *babskie plotki*—czy chcecie dowieść, że to językowe przypisanie ich kobietom staje się obecnie nietrafne!" Inną rzeczą, która razi w niektórych artykułach *Szkolnictwa*, ale zdarza się i w innych pismach galicyjskich, a dla nas jest prawie niezrozumiałą, jest jakaś dziwna klasowość w stosunkach nauczycielskich: nauczyciele szkół ludowych i nauczyciele szkół wyższych nie tylko tworzą osobne stowarzyszenia, ale zdają się stanowić dwa stany, spoglądając na siebie z niechęcią. Po owej niepomyślnej klasyfikacji lutowej w gimnazjach galicyjskich, *Szkolnictwo* wystąpiło bardzo ostro przeciw profesorom gimnazjalnym, piętnując owe złe cenzury jako „rzeź niewiniątek"; ale to możnaby jeszcze wybaczyć: w tak delikatnej sprawie trudno komuś trzeciemu orzec, kto ma słuszność, Przy innych sposobnościach czytamy stale narzekania, że podręczniki dla szkół ludowych pisują profesorowie uniwersytetu i dlatego podręczniki te są złe, bo bez znajomości szkoły ludowej kreślone. Uwaga w części słrszna, bo istotnie lepiejby było, aby podręczniki szkolne i instrukcje dla szkół ludowych pisali ludzie, którzy w tych szkołach sami uczyli; ale z drugiej strony sama praktyka nie wystarczy do napisania *dobrej* książki, bo to wymaga nadto *rozległej wiedzy*; skoro zaś, jak samo Szkolnictwo stwierdza, wykształcenie nauczycieli ludowych w dzisiejszych seminarjach jest tak zaniedbane, nie jest dobrą polityką wpajanie w nich ciągłej niechęci do pedagogów z wyższym wykształceniem i wszystkiego, co robią lub piszą. przez co nieznacznie wkrada się w szeregi nauczycielskie także pewne lekceważenie wiedzy teo-

retycznej, o której podniesienie w tych szeregach właśnie należałoby walczyć.

Szkoła w roku ubiegłym na ogół przedstawiała się lepiej niż w poprzednim: artykułów z pedagogiki, metodyki i psychologji dziecka było znacznie więcej, a niektóre dość wartościowe — przebijał tylko w ich doborze pewien brak planu i oceny krytycznej: każdy artykuł stanowił całość sam dla siebie i nie liczył się wcale z tym, co o danym przedmiocie napisano w ogóle, a nawet co o nim poprzednio pisano w samej *Szkole*—skutkiem tego zdarzały się i takie, które nie zawierały nic zgoła nowego i chyba przypadkowo znalazły się w piśmie. Może wynikało to z przepracowania redaktora, na które p. Pierzchała stale się uskarżał. Bardzo korzystnie przedstawiał się dział sprawozdań i korespondencji, w których znajdowaliśmy nieraz rzeczy bardzo ciekawe. Z początkiem roku 1909 Szkoła, jak mówi jej odezwa redakcyjna, zamienia się na miesięcznik i w tej formie ma nadzieję treść swą rozszerzyć i pogłębić, czego jej najserdeczniej życzymy.

Na zakończenie parę słów o *Ruchu*. Pismo to, wychodzące dwa razy na miesiąc w postaci arkuszowego zeszytu, obrało sobie zadanie specjalne, lecz w swoim zakresie pracuje bardzo sumiennie, drukując dobre prace, poświęcone sprawom wychowania fizycznego bądź zasadnicze, bądź sprawozdawcze np. *Wychowanie fizyczne na II międzynarodowym kongresie hygjenistów szkolnych w Londynie* przez dr. Eug. Piaseckiego *Z dziedziny teorji gimnastyki* przez Wł. R. Kozłowskiego, *O rozwoju fizycznym wychowanków szkoły kadeckiej* we Lwowie przez dr. Stanisława Mosinga *Różne postaci zmęczenia* przez dr. J. B. Ruffiera, *Próba metody pozytywnej w wychowaniu fizycznym* przez J. Demeny i inne. Nadto każdy numer mieści wiadomości ze stowarzyszeń gimnastycznych i sportowych, przegląd czasopism (ze wskazaniem artykułów godniejszych czytania) i książek specjalnych. Wobec rozległości programu naszych pism ogólno-pedagogicznych, które wychowaniu fizycznemu nie mogą poświęcić tyle

miejsca, ileby ważność przedmiotu wymagała; *Ruch* jest dobrym i pożytecznym ich uzupełnieniem i jako taki, zasługuje na szczere polecenie.

Aniela Szycówna.

Książki dla młodzieży.

Bajki Or-Ota. Baśń o dobrej sierocie, złej macosze i o 12 miesiącach. Warsz., 1909. Księgarnia J. Lisowskiej.

Szereg wydawnictw gwiazdkowych powiększył się o ładną, estetycznie oprawioną i starannie wydaną książeczkę, zawierającą dwie bajki Or-Ota: „Baśń o dobrej sierocie...“ i „Baśń o siwku złotogrzywku, o dzielnym Janku i o pięknej królewnie.“ Że Or-Ot ładnie pisać umie, o tym nie od dziś wiemy, że potrafi też jasno a zrozumiale przemawiać do dzieci, nieraz mogliśmy to już spostrzec. I teraz więc pewne uwagi, które poczynić zamierzamy, stosują się raczej do zasadniczej sprawy rozwijania pewnych uczuć u dzieci, tłumienia zaś innych. Baśń o dobrej sierotce kończy się, jak zwykle bajki, tryumfem dobra, a pognębieniem zła w osobie złych ludzi. To zakończenie jest bardzo naturalne i domagają się go zwykle sami młodzi czytelnicy (częściej—słuchacze, gdyż bajki te są przeznaczone dla małych dzieci). Niejednokrotnie zauważymy, z jaką ulgą i zadowoleniem dziecko przyjmuje wiadomość, że np. zła macocha została okrutnie ukarana, że spotkała ją pomsta... Być może, że pewna chęć odwetu jest nam wszystkim wrodzoną. Ale czyż stąd wynika, że należy dawać zadośćuczynienie mściwości i kształcić podobną cechę tym sposobem, zamiast dążyć do zniszczenia jej zarodków? Czy nie dobrze więc byłoby miast zemsty lub srogiej kary na końcu tych cudownych bajeczek dziecięcych, — mówić o żalu za winy i przebaczeniu? To nie uczyni z naszych

dzieci niewieściuchów, ani też niedołęgów; prędzej za to da im zrozumienie czym jest siła duszy, oraz wyższość moralna. Przeto, choć w baśniach ludowych wszędzie spotykamy się z ideą odwętu, nie bierzmy ich zawsze za wzór dla literatury dziecięcej, bo inna jest psychika ludzi dorosłych, ludu, co w podaniu i pieśni gminnej swoje bóle wypowiada, a inna może być psychika dzieci naszych, otoczonych miłością i przywykłych do łagodnego względem nich pobłażania. Dziecko jest człowiekiem jutra, więc kształcimy w nim to, czego w sobie wykształcić nie zdołaliśmy: wszechmiłość i wszechprzebaczenie. Wrodzony wszystkim instynkt samoobrony i tak będzie przeciwwagą, dostateczną do uspokojenia tych, co lękają się przesady w łagodności.

Książeczka Or-Ota ozdobiona jest rysunkami, udatnemi w pierwszej bajce, znacznie zaś mniej—w drugiej. Ten chudy, długonogi krakus, co ani trochę nie ma miny zucha lecz raczej lalusia salonowego, niefortunny dosyć król — wydają się nam chybionemi. Zresztą, wydanie staranne, papier ładny, druk wyraźny.

H. Willman-Grabowska

T. Pudłowski. Zochna w krainie śnieżek. Dziesięć obrazków kolorowych wierszem opisał... Wyd. M. Arcta. Warszawa 1909.

Z pośród tegorocznych wydawnictw gwiazdkowych wyróżnia się swą wartością estetyczną książeczka o Zochnie.

Obrazki wspaniałe: łagodny a jednocześnie żywy ich koloryt cieszy oko; na tle biało-niebieskiego krajobrazu zimowego, ujętego w ramy stylizowanych śniegułek, pląsają dziewuszki-śnieżki, ponsową plamą odbija od nich Zochna. Korowód śnieżek na wewnętrznej stronie okładki mógłby służyć za fryz do pokoju dziecinnego.

Papier książeczki dobry, druk duży wyraźny, wierszyk, jak zwykle Pudłowskiego potoczysty, zgrabny — słowem całość niezwykle ładna.

Autor wierszyków zaznacza skromnie, że *opisał* wierszem dziesięć obrazków kolorowych. Któż jesi autorem obrazków? Dlaczego nazwisko jego pominięto milczeniem? Nasuwa się przykre przypuszczenie, że ta ładna książeczka nie jest oryginalnym utworem polskim. (Czyż nie po-

trafilibyśmy sami stworzyć czegoś podobnego!), że obrazki wzięte są z literatury obcej, być może z niemieckiej jak to się zdają wskazywać pewne szczegóły np. na uczcie imieninowej widzimy na środku stołu tort ze świeczkami płonącemi: w Niemczech zapalają w ten dzień tyle świeczek, ile lat dziecko skończyło.

I jeszcze jedno „ale“ zarzucimy książeczce: jej wysoką cenę (1.50 kop.). Gdyby była tańszą, stałaby się z pewnością tak popularną wśród naszych czytelników jak np. Przygody pani Dulskiej i jej kotki lub „Złota Różdżka“, które pomimo marnych rymów i karykaturalnych obrazków od wielu lat znajdują chętnych czytelników, dzięki temu, że poruszają z pewnym humorem pospolite w światku dziecięcym tematy i... są tanie.

M. K.

Dzieła pedagogiczne w językach obcych.

Jakób Segał. Über den Reproduktionstypus und das Reproduzieren von Vorstellungen. Lipsk 1908.

Studjum psychologiczne naszego rodaka nie należy wprawdzie do dziedziny pedagogiki, a nawet nie usiłuje wywodów swych zastosować do wychowania, ale jest książką wielkiej wagi dla każdego pedagoga, który zdaje sobie sprawę ze stosunku pedagogiki do psychologji. Autor bowiem porusza tu przedmiot wielkiej doniosłości: różnic indywidualnych, ujawniających się w przedstawianiu sobie przedmiotów nieobecnych z przewagą wyobrażeń pewnej kategorji nad innemi, co pociąga za sobą odpowiednie różnice pamięci, uczenia się i t. p. W pierwszym rozdziale swej pracy poddaje krytyce istniejące dotąd teorje typów roprodukcji, a głównie metody, za których pomocą usiłowano je wykryć; następnie zaś zaznajamia czytelnika z własnemi badaniami, które przeprowadził w instytucie psychologicznym w Würzburgu w r. 1906 i 1907. Treścią najważniejszej części tych badań było wyuczenie się przez osoby badane, a następnie odtwarzanie pewnych szeregów liter, przyczym raz pozwalano danemu osobnikowi używać sposobu uczenia się, który byłby mu najdogodniejszy, innym razem wskazywano sposób uczenia się lub umyślnie do niego wprowadzano przeszkody. Wyniki badań rozważano

z podwójnego stanowiska: objektywnego i subjektywnego t. j. z jednej strony podaje się rezultaty, obliczone statystycznie (ilość liter trafnie powtórzonych, ilość błędów i t. p.), z drugiej—wyniki samoobserwacji osób badanych co do środków, których używają celem lepszego zapamiętania przyswajanych szeregów, co do treści ich świadomości w chwili, gdy wyuczony już szereg przypominają sobie i odtwarzają. sposób reprodukcji zależy w znacznej mierze od natury przyswojonego materjału, przeto autor obok doświadczeń z materjałem, przy którym trzy rodzaje wyobrażeń (wzrokowe, słuchowe i ruchowe) dadzą się zastosować, robił próby inne z takim materjałem, przy którym tylko dwie grupy wyobrażeń były czynne (tony muzyczne, ruchy), wówczas naturalnie typ reprodukcji ulegał zmianie np. osoba, która przy odtwarzaniu liter i ruchów okazywała typ wzrokowy, przy odtwarzaniu tonów posługiwała się wyłącznie wyobrażeniami słuchowemi (gdyż tu naturalnie wyobrażenia wzrokowe nie mają zastosowania). Ostatecznym rezultatem tych ciekawych i nader pouczających badań było naprzód stwierdzenie trzech znanych typów: wzrokowego, słuchowego i ruchowego zależnie od wyraźnej przewagi pewnej grupy wyobrażeń nad innemi, co jednak nie pozostaje w żadnym wyraźnym związku z siłą i żywością odnośnych wyobrażeń np. ktoś może mieć bardzo dokładne wyobrażenie wzrokowe, a mimo to należeć do typu ruchowego, jeżeli w odtwarzaniu treści, w której różne sposoby reprodukcji mają zastosowanie, posługuje się wyłącznie lub przeważnie wyobrażeniami ruchowemi; gdy przeciwnie umysł o mniejszej żywości wyobrażeń wzrokowych niemniej może przedstawiać typ wzrokowy, jeśli w tych samych wypadkach posługuje się obrazami wzrokowemi; dalej istnieją pewne typy mięszane np. wzrokowo-ruchowe, słuchowo-ruchowe i t. p., co najważniejsza zaś badacz nasz wykrył istnienie jeszcze jednego typu, który dotąd nie został nigdzie wymieniony ani opisany, a mianowicie *typ intelektualny*, do którego należą osoby, nie posługujące się w przyswajaniu sobie i odtwarzaniu danej treści żadnemi wyobrażeniami, lecz tylko dostrzeżonemi stosunkami i skojarzeniami logicznemi, np. skojarzeniami pewnych liter z pewnemi wyrazami (imionami własnemi) albo przypomnieniem miejsca, które zajmują w alfabecie i t. p. Cała książka

rzuca tyle nowygo światła na poruszoną kwestję, tak pogłębia zarówno metodę badania, jak sposób opracowania wyników, że można ją śmiało zaliczyć do najlepszych studjów z tej dziedziny.

A. S.

Wiadomości bibljograficzne.

„Czystość“ z d. 1-ym stycznia wychodzić będzie jako tygodnik, poświęcony zagadnieniom etycznym w jak najszerszym zakresie. W zapowiedzi redakcyjnej czytamy, że zeszyt każdy zawierać będzie „artykuł naukowy, traktujący o podstawach etycznego postępu, kilka mniejszych artykułów, rozświetlających etycznie bieżące życie i ua zakończenie dwie strony petitowe tygodniowego przeglądu etycznego społecznych i politycznych zjawisk.“ W nadesłanym zaś programie czytamy na końcu: „Drogowskazem naszym: miłość,—wolność,—równość! Miłość istotna wszystkich ludzi, składających społeczeństwo polskie i ludzkość całą, miłość wykluczająca czyjąbądź krzywdę, wykluczająca zazdrość i nienawiść, podsycająca czynne napięcie dążeń, produkcyjnoćś pracy ofiarnej, dająca szlachetną odwagę płomienną i siłę mistycznego namaszczenia w potrzebie, bohaterskie, proste i bezpośrednie wykonanie dobrego czynu. Wolność rzeczywista w nieskrępowaniu jakiemibądź więzami złych nałogów, wolność rycerzy, dla których niema nic, mogącego do poczucia niewoli i upadku doprowadzić, chyba zło, rodzące się w nas samych i upadek moralny. Równość dla wszystkich, równe traktowanie wszystkich. Wytworzenie opinji, że społeczeństwo klasyfikować należy nie podług klas i wysokiego lub nizkiego stanowiska jednostek, lecz podług podniosłości ich charakteru.“ Tak szlachetne dążenia zasługują na szczere poparcie.

— *Sprawy szkolne* zawiadamiają w zeszycie grudniowym, że od Nowego Roku 1909 zmieniają tytuł na „*Wychowanie*“, rozszerzając odpowiednio do tytułu swój program. Do składu redakcji należeć będą: K. Appel, Wł. Borowski, J. Ejsmond, R. Korniłowicz, K. Król, dr. A. Krysiński, W. Osterloff, M. Sadzewiczowa, P. Sosnowski, T. Świętochowski i L. Zarzecki.

KRONIKA.

Konkursy Towarzystwa Krajoznawczego.

W celu obudzenia śród młodzieży zamiłowania do krajoznawstwa, polskie Towarzystwo Krajoznawcze ogłasza konkurs z dziedziny: 1) geografji, 2) zoologji, 3) botaniki, 4) geologji, 5) etnografji i 6) fotografji.

Z zakresu gieografji przedstawić należy opis pewnej okolicy kraju, z pozostałych zaś dziedzin kolekcje lub zbiory z odpowiednich działów. Do konkursu stanąć może tylko młodzież kształcąca się obojej płci. Termin nadsyłania prac oznaczony na 15-ty października 1909 r. Pożądane jest, aby do opisów dołączane były okazy (przyrodnicze, etnograficzne) i zdjęcia fotograficzne.

Do kolekcji należy dołączyć objaśnienia, a przynajmniej oznaczać miejscowość i datę znalezienia okazu; egzemplarze przyrodnicze zaopatrzone być winny w nazwy łacińskie i, wedle możności, polskie.

Towarzystwo nie krępuje stającego do konkursu wyborem tematu, zastrzega jednak, iżby okazy przyrodnicze i etnograficzne, jak i odbitki fotograficzne, tudzież opisy dotyczyły ziem polskich, lub krajów przyległych, gieograficznie lub historycznie z niemi związanych.

Każda kolekcja składać się winna przynajmniej z 50 okazów; opis zawierać ma najmniej 20 stronic pisma; odbitek fotograficznych należy przedstawić najmniej 20; odbitki mają być nie naklejone na kartonach, nie mniejsze niż 9×12.

Opis (lub kolekcja), jak również koperta, zawierająca nazwisko i dokładny adres stającego do konkursu, winny

być opatrzone godłem i przesłane przed upływem wskazanego powyżej terminu, pod adresem Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego (Warszawa, Aleje Jerozolimskie Nr. 29). Na sędziów konkursowych będą zaproszeni specjaliści z odpowiednich dziedzin wiedzy, którzy rozstrzygną konkurs z udziałem przedstawicieli członków komisji konferencji krajoznawczych.

Jako nagrody przeznaczone będą: odpowiednie przyrządy, książki i dyplomy uznania.

Nadesłane na konkurs okazy mogą być wystawione na wystawie krajoznawczej; wybrane zaś przez zarząd okazy mogą się stać własnością Towarzystwa, za zwrotem kolekcjonistom omówionych wspólnie kosztów.

Instytut hygjeny dziecięcej im. bar. Lenval'a.

Pożyteczna ta a zamało znana ogółewi instytucja wydała świeżo sprawozdanie za rok 1908, z którego podajemy kilka cyfr. W ciągu wspomnianego roku udzielono zgłaszającym się tam dzieciom (za nizką opłatą lub bezpłatnie) porad ambulatoryjnych 6325, dentystycznych 1605. Z gimnastyki korzystało dzieci 2508, ospę zaszczepiono 1257, ostrzyżono dzieci 4948; kąpieli wydano 87140, a buteleczek mleka pasteryzowanego dla niemowląt 141693.

Kobiety—lekarki szkolne.

Z inicjatywy *Związku równouprawnienia kobiet* odbyło się w dniu 18-ym grudnia r. z. zebranie, mające na celu zastanowić się nad kwestją, dlaczego kobiety-lekarki nie zajmują posad lekarzy szkolnych po zakładach naukowych żeńskich, Po ożywionej dyskusji uchwalono, co następuje: 1) Każdy zakład czy to niższy, czy wyższy powinien posiadać swego lekarza szkolnego; 2) Ze względów etycznych i pedagogicznych w zakładach żeńskich lekarzami szkolnemi winny być tylko kobiety: 3) Ze względu, że smutny stan hygjeny szkolnej pochodzi z niedostatecznego wykształcenia w tym kierunku nauczycieli i wychowawców, należy rozpowszechniać doniosłe znaczenie hygjeny

szkolnej w odczytach, pogadankach i słowie drukowanym. 4) Należy się starać na drodze prawodawczej o zaprowadzenie dozoru lekarskiego nad wszystkiemi szkołami.

Tutaj zwracamy uwagę na okoliczność bardzo charakterystyczną dla naszych stosunków. Oto wnaradzie tej tak ważnej oprócz członkiń Związku wzięły udział wyłącznie zaproszone lekarki w liczbie 20; z przełożonych zaś szkół żeńskich pomimo zaproszenia *nie przybyła na zebranie ani jedna*, a na poprzednio rozesłaną ankietę *dwie tylko dały odpodzi piśmienne* (pp. Rudzka i Kudasiewiczówna). Miałożby to dowodzić obojętności względem spraw ogólno-wychowawczych, czy też lekceważenia dln tych, którzy im służą? Jedno i drugie byłoby ze strony naszych przełożonych bardzo złą polityką i niezrozumieniem własnego interesu; jeśli oburzają się one na samą propozycję uszczuplenia swej władzy na rzecz rady pedagogicznej, chcąc pozostać nietylko właścicielkami lecz rzeczywistemi kierowniczkami szkoły, to winnyby przeciwnie swoim udziałem we wszystkich instytucjach, we wszystkich zebraniach, we wszystkich ankietach, we wszystkich sprawach pedagogicznych okazać, że sprawy te są im najbliższe i bez ich głosu nie mogą i nie powinny być rozstrzygane, gdy dziś same dają powód do wniosków wprost przeciwnych...

Z posiedzeń Wydziału wychowawczego Towarzystwa hygjenicznego.

W Towarzystwie hygjenicznym na posiedzeniu d. 9-go stycznia r, b. p. Szebekówna mówiła o szkolnictwie ludowym w Szwecji i Norwegji. W Szwecji szkoła ludowa jest 8-o klasowa, każda klasa dzieli się na 2 kursa. Dla dzieci, które przed skończeniem wszystkich kursów opuszczają szkołę, jest t. zw. Szkoła dodatkowa 2-u kursowa, z wykładami w godzinach popołudniowych i wieczornych, również obowiązująca. Trzy pierwsze klasy tylko są koedukacyjne. Charakter szkoły ludowej zarówno w Szwecji jak w Norwegji jest wybitnie religijny; pastorowie z urzędu należą do rad szkolnych, religja wykładana bywa w bardzo szerokim zakresie, samych psalmów dzieci muszą się nauczyć na pamięć 50! Specjalny nacisk w szkole kła-

dziony jest na ćwiczenia stylowe, które dzieci ilustrują rysunkami. W ostatnich klasach chłopcy uczą się zasad handlu wszechświatowego i zapoznają z wytwórczością i eksportem własnego. Slojdu jest przynajmniej 4-ry godziny na tydzień zarówno dla chłopców jak dziewcząt. Chłopcy klas wyższych odbywają obowiązkowe musztry i przygotowawcze ćwiczenia wojskowe, ze strzelaniem. Dla młodszych dzieci urządzane są konkursy na grę w piłkę i palanta.

Przy szkołach ludowych jest cała sieć instytucji pomocniczych, jako to: internat dla włóczęgów szkolnych; tow. przyjaciół ubogich dzieci szkolnych; tow. kolonji szkolnych; tow. zaopatrywania ubogich dzieci szkolnych w ubranie; odżywianie ubogich dzieci szkolnych; komitet wakacyjny dla dzieci szkolnych; tow. uszlachetniania zabaw ludowych; tow. sal zajęć dla dzieci poza godzinami szkolnemi, tow. obrony dzieci od niewłaściwego zajęcia; tow. zw. Sztuka w szkole zakupuje dzieła sztuki, które rozlosowuje między szkoły.

W roku 1904 w Szwecji uczyło się dzieci, będących w wieku szkolnym, 96%, z tych 76,7% w szkołach ludowych.

W Norwegji warunki szkolnictwa ludowego są bardzo zbliżone. Nauka trwa 7 lat. Szkoła podlega zarządowi, złożonemu z pastora, przewodniczącego rady miejskiej, nauczyciela i dowolnej liczby członków, wybranych z pośród rodziców i opiekunów dzieci. Każda szkoła układa program swój dowolnie, za wyjątkiem programu nauki religji, który jest obowiązujący dla wszystkich szkół. W roku 1900 z ogólnej liczby dzieci, będących w wieku szkolnym, 95% chodziło do szkół ludowych, 4½% uczyło się prywatnie, tylko 0,5% nie pobierało nauki wcale.

L. R.

Z Towarzystwa wychowania przedszkolnego.

Towarzystwo wychowania przedszkolnego urządziło przed świętami Bożego Narodzenia dwa nader ożywione posiedzenia, które omawiały bardzo aktualną dla rodziców kwestję: co dać dzieciom na gwiazdkę?

Grono pedagogów przejrzało i oceniło tegoroczne wydawnictwa literackie i zbiory zabawek. Okazało się, iż dla dzieci starszych istnieją całe szeregi minjaturowych przeróbek takich dorobków umysłu ludzkiego, jak np. telegraf bez drutu. Zabawki te, przeznaczone naturalnie dla młodzieży obeznanej z naukami przyrodniczemi zadawalają wrodzoną skłonność do czynności, tymbardziej iż dają się rozkładać na części. O ile, jak słusznie mówiono, nie będzie się z zabawy podobnej robiło nauki, a z nauki zabawy, taki sposób zajmujący spędzenia czasu należałoby szczerze poprzeć, gdyby na przeszkodzie nie stała zbyt wygórowana cena przyrządów. Przeciwnie nie wytrzymują krytyki zabawki dla dzieci małych, a są tak bajecznie drogie, że dochodzą do kilkudziesięciu rubli.

Pomijając już sam fakt, iż niemoralnym jest istnienie takich zabawek, nie dają one dzieciom zadowolenia, ponieważ nie pozwalają wyładować popędów twórczych (ujawniaią się one tylko w psuciu zabawek!) Słuszne też było zdanie jednego z mówców, iż z najprostszych materjałów dziecko stwarza sobie najwięcej przezeń cenione zabawki.

Kto wie, czy nie należałoby w przyszłości dawać dzieciom tylko możność budowania zabawek, a więc dostarczać materjałów, w części i pomysłów.

Książki dla starszej dziatwy wyszły głównie z księgarni Gębethnera i Wolffa. Z oryginalnych powieści okazało się najwięcej historycznych. Niewielka zresztą była to garstka.

Literaturę dla młodszych dzieci reprezentowała głównie księgarnia Arcta. Pośród wielu miernot wyróżniły się książeczki przyrodnicze Ewalda. baśnie wierszowane Or-Ota, Pudłowskiego i Markowskiej. Omówiono wreszcie estetyczną stronę tych podarków. Sądząc z licznych i niewyczerpanych dyskusji, podczas obu zebrań. należałoby życzyć sobie, iżby sprawa zabawek i książek była omawiana szerzej i żebyśmy naprawdę powzięli w tym kierunku pewne kroki reformatorskie.

M. C.

Ogród zoologiczny w Warszawie.

Na posiedzeniu Towarzystwa Miłośników Przyrody w dniu 5-ym grudnia p. Kazimierz Czerwiński poruszył ważną sprawę założenia ogrodu zoologicznego w Warszawie, jako jednego ze środków zbliżenia i zapoznania młodzieży z przyrodą żywą.

Jeszcze jedna „Sztuka w życiu dziecka."

Skoro śpiewaczka jakaś śpiewa w „La Scali" medjolańskiej, spodziewamy się i wymagamy od niej pięknego głosu i dobrej szkoły, podobnież i naszą Filharmonję mamy poniekąd za siedzibę prawdziwej sztuki. Zwłaszcza, gdy na afiszach brzmi szumnie „Sztuka w życiu dziecka", mimowoli przychodzi na myśl ubiegła wystawa w Zachęcie urządzona przez grono znawców i artystów i bierze się przedstawienie za dalszy ciąg tych chwalebnych usiłowań. I prowadzi się gromadnie dzieci, dla których zawsze i ciągle zbyt mało jest u nas rozrywek. Aleć srogi zawód spotyka usiłującego poprzeć tę „Sztukę w życiu dziecka." Takie przedstawienie. jakie było po raz wtóry w niedzielę 6-go grudnia w Filharmonji wzruszyłoby nas niewątpliwie, gdyby było urządzone przez jakąś ochronkę. Wiadomo bowiem, iż wzrusza nas „Modlitwa Dziewicy" pani Bondarzewskiej fałszywie produkowane na jakimś starym klawikordzie w zapadłym kącie prowincji, podczas nocy księżycowej, gdy psy okoliczne wyją. Wiadomo również, jakie powodzenie mają Jasełka. Ale w gmachu Filharmonji...

Przy wejściu parę dziewczynek w zabłoconych trzewikach i pseudo-japońskich bibułkach oraz dostosowanych karykaturalnych fryzurach sprzedaje afisze. Na co ta pretensjonalność? Dalej przedstawienia znanych wszystkim dzieciom kawałków: Czarwony Kapturek. Jaś i Małgosia i t. p. po których następują figury-apoteozy. Ze wszystkiego najlepsze: Przebudzenie się Wiosny.

Dzieci nie wiedzą jak stanąć, jak mówić i śpiewać,

w rezultacie ruchy są niezrozumiałe i głosy niewyraźne, choć czasem krzykliwe. Tak, boć to sala Filharmonji, do której trzeba *umieć* nauczyć dzieci. Wreszcie z pośród nagromadzonych figur wyskakuje coś: „wilk!“ woła jakiś milusiński; „nie, niedźwiedź“, poprawia starsza siostra; „ależ zając“, mówi jeszcze inny; „prędzej osioł“, zwraca mu uwagę mamusia,

Czy to pies, czy to bies?

W każdym razie nie wilk, bo ten w ciągu kilkakrotnych wystąpów stale ma otwartą paszczę i to otwartą nawet jak na wilka za szeroko.

Dzieci—widzowie klaszczą w ręce, bo one klaszczą i wtedy, gdy błazen w cyrku w twarz dostanie, choć potem płaczą i żałują go bardzo.

Ciedne dzieci, z których gwałtem zrobiono aktorów. Wychodzą przed kurtynę i kłaniają się. Jedna mała dziewczynka ma nawet zapas wierszyków na bis i deklamuje je z pewnym zacięciem i swadą, którą się raczej odczuwa, bo słów się nie słyszy. Mała jest już pseudo-cudownym dzieckiem. A teraz Moralna strona przedstawienia, o której jedna z matek pisała przed kilku miesiącami na łamach „Nowych Torów.“ Chodziło wówczas o to, czy dzieci z inteligiencji, które wtedy występowały, powinny być poświęcane na pastwę demoralizacji, jaka z tak przedwczesnych popisów wypływa, i czy winno się rozbudzać zazdrość i chęć rywalizacji, pośród kolegów widzów. Zdawało się, że wówczas większość rozumna powiedziała, iż tak być nie powinno.

W tym roku kwestja inaczej stanęła; wzięto dzieci mniej zamożne, jak gdyby je można poświęcać prędzej niż inne na pastwę złych następstw.

Istnieje cały zastęp dzieci od najwcześniejszych lat przeznaczonych na scenę i odpowiednio przygotowanych i wychowanych. Na co więc tworzyć na własną rękę dyletantów przemądrzałych i ściągać scenę, która winna być miejscem czczonym i wielbionym zarówno przez dorosłych jak dzieci, na padół nieudolnych popisów, gdzie jest bardzo dużo nawet dobrych, ale zbytecznych chęci.

Jeszcze jedno smutne wrażenie wyniesione z obcowania pośród publiczności. „Niezbyt udane“, mówi jedna pani do drugiej, „ale jak dla dzieci i to dobre.“ Ręceby

opadły wszystkim, którzy sobie wybrali hasło: „Co najlepsze i najpiękniejsze to dla dzieci.“ Jakto, gdy całe zastępy rodziców i specjalistów pracują nad sobą, by nie uszkodzić w rękach swych tego kryształu, którym jest dusza dziecka; w tym gmachu, gdzie ludzie wspólnym zachwytem, wspólnym uniesieniem czerpią ze skarbnicy piękna, odrywając się od zabiegów i trosk nowego życia—takie zdanie, czyż nie jest paradoksem?

Marja Czaplicka.

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne na Śląsku.

W ostatnim zeszycie *Miesięcznika Pedagogicznego* znajdujemy sprawozdanie za rok 1907/8 Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na Śląsku austrjackim. Podajemy z niego ważniejsze dane. Towarzystwo to liczy obecnie 425 członków, ma główną siedzibę w Cieszynie, dzieli się na 7 kółek pedagogicznych a mianowicie: w Błędowicach, w Jabłonkowie, w Frysztacie, w Ustroniu, w Boguminie, w Dziedzicach i Cieszynie. Z działalności towarzystwa w roku sprawozdawczym wyróżnić należy: kurs wykładów dła nauczycieli wydziałowych, kurs zabaw i gier ruchowych, wyjednanie subwencji od Sejmu Krajowego na bibljotekę pedagogiczno-naukową towarzystwa, wydanie broszurki „O doniosłości języka polskiego“, mającej na celu uświadomienie rodziców co do znaczenia języka polskiego jako wykładowego w szkole, protest do sejmu przeciwko utrakwizacji szkół, rozpoczęcie działalności w celu zakładania ochronek i ogródków dziecięcych w gminach zamożniejszych, reorganizację *Kasy wzajemnej pomocy*, zajmującej się wyłącznie sprawami ekonomicznemi i prawnemi nauczycielstwa polskiego na Śląsku, w kółkach wygłoszono 37 odczytów treści pedagogiczno-naukowej. Wyżej wspomniane wykłady dla nauczycieli wydziałowych odbywały się w Cieszynie w gmachu gimnazjum polskiego w sobotę w godzinach wieczornych i w niedzielę w godzinach porannych. Kurs trwał od 18-go stycznia 1907 r. do 1-go maja r. 1908 z przerwą trzymiesięczną podczas wakacji letnich. Wykłady te, podzielone na trzy grupy: językowo-historyczną, przyrodniczą i matematyczną prowadzili profesorowie gimnazjum polskiego w Cieszynie. Wykładano: pedagogję, język polski, język niemiecki, geografję i historję powszechną, historję naturalną i fizykę, matematykę, rysunki wolnoręczne i rysunki geometryczne. Cały kurs ukończyło 20 słuch., nadto 21 uczestników korzystało z wykładów

przez czas pewien. *Kurs zabaw i gier ruchowych*, mający na celu obznajmienie nauczycieli z zabawami i grami odpowiedniemi dla młodzieży szkolnej, odbył się w czasie od 4 do 10 września 1908 r. w Cieszynie i obejmował zarówno wykłady teoretyczne, jak ćwiczenia praktyczne. W skład pierwszych wchodziły wiadomości z zakresu hygjeny, metodyki i organizacji zabaw; praktycznie przerobiono 36 gier, znanych nam po części z naszych ogrodów im. E. Rau'a.

Warsztaty dla uczniów.

W Galicji od lat paru zakładają się warsztaty dla uczniów szkół średnich, aby młodzieży dać możność pracy fizycznej, mającej tak doniosłe znaczenie w wychowaniu. Naprzód pracownie takie otwarto w Krakowie, a obecnie w d. 15 października 1908 we Lwowie. Uczniowie dzielą się na cztery oddziały: stolarski, tokarski, snycerski i ślusarski. Nauka odbywa się co drugi dzień po dwie godziny. Dotąd zapisało się uczniów pięćdziesięciu kilku, a przyjąć można najwyżej 80. Podobne warsztaty otwarto również przy I-ym gimnazjum w Przemyślu, gdzie twórcą ich i kierownikiem jest znany ze swych prac z dziedziny psychologji wychowawczej Bolesław Błażek.

B) Z ziem obcych.

Nowa szkoła rosyjska pod Paryżem.

Pod Paryżem w Plessis-Piquet, istnieje słoneczna szkoła, która chce dzieci wychowywać „nie do teraźniejszości, lecz do przyszłości." Założycielem jej jest b. dyrektor szkoły realnej w Moskwie—J. Fiedler.

Cele wychowawcze „Nowej Szkoły Rosyjskiej" określa program jako: wyrobienie ludzi, wrażliwych na dobro i prawdę, prowadzenie ku ideałom postępu, rozwijanie solidarności, szacunku dla pracy, wdrażanie do semodzielności.

Szkoła, zdala stojąc od polityki, chce wyrobić czynne współczucie społeczne.

W ojczyźnie zbyt wiele przeszkód piętrzy się przeciwko takiemu pojmowaniu celów wychowania—dlatego grono pedagogów postanawia stworzyć „racjonalną szkołę rosyjską, choćby zdala od ojczyzny." Wzgląd praktyczny—dostarczenie środowiska rosyjskiego dla licznych dzieci emigrantów — przemawiał także za koniecznością stworzenia rosyjskiego zakładu zagranicą.

Ustrój szkoły zbliża się do „wolnej gminy szkolnej“ w Wickersdorf, nauczyciele i uczniowie żyją razem: spotykają się ciągle przy pracy, posiłku i zabawie, jak członkowie jednej wielkiej rodziny. Rodzice tworzą komitet i biorą udział w posiedzeniach rady pedagogicznej. Co pół roku są zawiadamiani o postępach uczniów i uczennic (szkoła jest koedukacyjna), w razie jakiegokolwiek zboczenia od normy — informowani natychmiast. Na wszelkie pytania rodziców szkoła odpowiada wyczerpująco.

Program naukowy—niedostatecznie zdaniem moim opracowany jeszcze—tak jest ułożony, by uczniowie mogli zdawać w szkołach państwa rosyjskiego lub bezpośrednio do nich przechodzić. Sposób nauczania zastosowano do ogólnych zadań i celu szkoły—związano z pracą samodzielną i bezpośrednią obserwacją: Praca umysłowa przeplata się z fizyczną (slöjd, ogrodnictwo)—uczniowie mogą być na kursie niższym z pewnego przedmiotu, na wyższym—z innych. Do przedmiotów obowiązkowych należą: matematyka, przyrodoznawstwo, gieografja, historja powszechna i Rosji, język i literatura rosyjska, języki: francuski, niemiecki i angielski, ekonomja polityczna, prawoznawstwo, rysynki i kreślenie. Inne przedmioty, jak języki: łaciński, polski, włoski wykładane są fakultatywnie.

Nauczanie religji N. S. R. organizuje tylko na wyraźne żądanie rodziców lub ucznia. W zakres jej celów wychowawczych wchodzi budzenie szacunku dla uczucia religijnego—wychowanie wyznaniowe pozostawia rodzinie.

Pierwszy rok istnienia szkoły (w r. 1907/8 mieściła się pod Gienewą) dał pod względem pedagogicznym rezultaty zadawalające. W roku 1908/9 szkoła prowadzi 4-ry klasy i oddział dla dzieci w wieku przedszkolnym. Liczy na 50 uczniów i uczennic. Gdy zwiedzałam wesoły, estetycznie urządzony budynek szkoły, oprowadzana przez promieniejącego ufnością w życie jej założyciela, lekcje miały się za parę dni rozpocząć. Uczniów było 27—wśród nich syn Gorkiego.

Uczniowie pochodzili z różnych sfer—niezamożni przeważali niemal. Strona materjalna wydawała mi się niepewną... I rzeczywiście w r. 1907/8 Fiedler dołożył 23 tysiące franków rocznie za naukę i 1600 fr. na utrzymanie. Nauczyciele (przeważnie Rosjanie, wśród nich znane nazwiska jak Bauman i Starosielski) mają zagwarantowane tylko mieszkanie i utrzymanie.

Nie śmiałam wyrażać wątpliwości w byt szkoły, założyciele wierzą w nią i wkładają wszystkie siły i wszystkie marzenia o odrodzeniu Rosji. Rozstać się z nimi można było tylko życzeniem, by jaknajrychlej w ojczyźnie budować mogli nową szkołę, wychowywać w normalnych warunkach obywateli przyszłości.

H. O.

Zjazd nauczycieli zakładów dla dzieci niezdolnych w Gracu.

Austrjacki związek opieki nad niezdolnymi i epileptykami, istniejący od roku 1902, odbył trzeci swój zjazd w Gracu w Styrji w dniu 19-go i 20-go czerwca 1908 roku. Program zjazdu bardzo bogaty i zajmujący. Jan Schiner z Wiednia podał obraz współczesnej opieki nad dziećmi słabego umysłu w Austrji. Według jego danych w Austrji Dolnej znajdują się krajowe zakłady dla dzieci słabego umysłu w Guggingen (300 dzieci) w Biedermansdorfie i w Mödlingu. Prywatne zakłady utrzymują w Wiedniu dr. Heller [1]), dr. Krenberger, J. Emminger, F. Salslechner i żydowskie towarzystwo „Providentia.“ Klasy pomocnicze istnieją przy szkołach w Wiedniu (8). w Św. Hipolicie, w Herzogenburgu i w Treismaueru. Austrja Górna ma krajowy zakład w Lincu i klasy pomocnicze tamże. W Hallstacie i Ottendorfie organizują się odpowiednie kursy. Styrja ma zakład krajowy w Knittelfeldzie i w Moście. a w Gracu dwie szkoły pomocnicze: czteroklasową i pięcioklasową. W Karyntji jest zakład prywatny w św. Marcinie koło Celowca, w Tyrolu są dwa zakłady. W Czechach jest znany zakład „Ernestinum“, na przedmieściu Pragi (w Hradczanach) i pięć klas pomocniczych w Pradze. Na Morawach klas pomocniczych niema, istnieje tylko jeden zakład w Łomnicy, przyjmujący wyłącznie dzieci niemieckie. W Opawie są dwie klasy pomocnicze. Galicja, Bukowina i Dalmacja nie troszczą się dotąd o dzieci słabego umysłu. Ogółem istnieje w Przedlitawji 17-e zakładów, mieszczących 890 dzieci. Naukę w nich prowadzi 21 nauczycieli świeckich i 28 zakonnic. Szkół pomocniczych jest w Austrji 11 o 30 klasach a 510 dzieciach. Prof. F. Hartmann, dyrektor kliniki neurologiczno-psychjatrycznej w Gracu, mówił *O infantilizmie* t. j. zboczeniu w rozwoju, przy którym osobnik skutkiem powstrzymanego rozwoju zachowuje cechy dziecięce. Dr. Matteuszek z Wiednia, lekarz wojskowy, dowodził, że ludzie słabego umysłu powinni być jako niezdolni, zwolnieni od powinności wojskowej. Dr. Heller mówił o najnowszych postępach w dziedzinie medycyny i pedagogiki w zastosowaniu do wychowania dzieci słabego umysłu. Dr. Erwin Lezer z Wiednia mówił o nauce czytania w klasach pomocniczych. P. Pulzer, nauczyciel szkoły pomocniczej w Gracu, mówił o opiece nad młodzieżą niezdolną, która opuściła szkołę; radził zakładać dla niej pracownie, aby wyuczywszy się jakiegoś rzemiosła, mogła pożytecznie pracować. Ferd. Emminger, kierownik zakładu dla epileptyków w Wiedniu, dowodził potrzeby osobnych szkół dla dzieci, dotkniętych epilepsją. Inspektor Fellner mówił w ogóle o organizacji klas pomocniczych, a dr. K. Potpesc'hnig o przyczynach niezdolności u dzieci. Ze zjazdem była połączona wystawa. Postanowiono następny zjazd urządzić jako międzynarodowy w Wiedniu.

---

[1]) Autor dobrej książki p. t. *Pedagogika lecznicza*, znanej w polskim przekładzie dr. Wł. Chodeckiego.

Do bibljoteki Polskiego Związku Nauczycielskiego przybyły następujące książki, nadesłane do redakcji „Nowych Torów."

Dr. Michał Wyrostek. Urządzenia polityczne Szwajcarji, str. 215. Kraków. Spółka nakładowa „Książki."

Nietzsche Fryderyk. „Ecce Homo". Jakim się staje—kim się jest. Przełożył Staff, str. 129. Nakład Jakóba Mortkowicza.

Lewkowicz Jakób. Podstawowe zagadnienia teoretycznej i praktycznej filozofji (teorja poznania) t. I. Warszawa, 1909 r., str. 83. Skład główny u Centnerszwera.

Słowacki J. Król Duch. Wydanie nowe, 1909. Sład główny u Centnerszwera.

Dr. Gustaw Wyrobek z Wszechświata. Najnowsze odkrycia i wynalazki z dziedziny przemysłu, aeronautyki, elektrotechniki, fizyki, chemji, astronomji, meteorologji, nauk przyrodniczych, oraz podróży, przygód i t. d. Nakład Ludwika Fiszera.

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60

Polski Związek Nauczycielski.

W drugim półroczu 1908 r. Komisja rewizyjna P. Z. N., obrana na Zjeździe z d. 16/VI 1908 r. w osobach p.p. Michała Feldbluma, Stefana Łaganowskiego i Tomasza Świętochowskiego, zajęła się sprawdzeniem rachunków i bilansu P. Z. N., przedstawionych Zjazdowi, który zdecydował, że bilans wraz z objaśnieniem, po podpisaniu go przez Komisję rewizyjną, ma być podany do publicznej wiadomości w piśmie Nowe Tory. W numerze dzisiejszym pisma Zarząd P. Z. N. ma zaszczyt przedstawić ten bilans.

Warszawa, 18/I 1909 r.

Prezes *St. Kalinowski.*
Skarbnik *J. Grodecki.*

BILANS

Polskiego Związku Nauczycielskiego,

sporządzony w d. 1 czerwca 1908 r.

Stan czynny.

1.	Rk kasy (gotowizna) . .	R. 159.31
2.	Rk I Tow. Poż. Oszcz. . .	„ 409.80
3.	„ II Tow. P. O.	„ 517.—
4.	„ ruchomości	„ 219.78
5.	„ bibljoteki .	„ 26.—
6.	„ wydawnictw	„ 123.95
7.	Rach. przechodnie	„ 12.72
		R. 1468.56

Stan bierny.

8.	Rk fund. im. „ St. Wyspiańskiego . .	R. 57.—
9.	„ kurs. naukowych . . .	„ 176.50
10.	„ szkoły bezpłatnej . .	„ 517.—
11.	„ Nowych Torów . . .	„ 133.85
12.	„ funduszu obrotowego	„ 604.21
		R. 1468.56

Objaśnienia do bilansu.

Stan czynny.

1. Rk kasy: zebrano w okresie organizacyjnym . . . . . . R. 605.38
wpłynęło w okresie sprawozdawczym [1]) . . . . „ 5131.97
R. 5737.35
wypłacono w tym samym okresie . . . . „ 5578.84
pozostawało na 1/6 1908 R. 159.31

2. Rk I Tow. Pożycz.-Oszczęd. wniesiono na rach. przekaz. R. 558.80
podniesiono w okresie sprawozdawczym . . . . „ 149.—
pozostawało na 1/6 1908 R. 409.80

3. Rk. II Tow. Pożycz. Oszczęd. wniesiono na rach. przekazowy R. 517.—

4. Rk ruchomości: nabyto w okresie sprawozdawczym ruchomości za . . . . . . R. 244.20
odpisano na amortyzację 10% „ 24.42
pozostawało „ 219.78

5. Rk bibljoteki: wydatkowano na zakup książek . . . . R. 26.—
(w rachunku tym nie są objęte książki, ofiarowane P. Z. N. i redakcji N. T.)

6. Rki wydawnictw: wydatkowano w okresie sprawozdawczym na druk i papier:
„Programu jęz. polskiego“ . R. 23.95
„Prądów nauczania języka ojczystego“ . . . . „ 100.—
ogółem „ 123.95

7. Rachunki przechodnie: udzielono zaliczki na honor. R. 45.15
zaległe honorarja N. Torów. „ 32.43
pozostawało R. 12.72

---

[1]) Od 16 II 1907 do 31 V 1908.

Stan bierny.

8. Rk funduszu im. St. Wyspiańskiego: wpłynęło z ofiar . . R. 37.—

9. Rk funduszu kursów nauk.: przewyżka wpływów nad wydatkami . . . . R. 176.50

10. Rk funduszu szkoły bezpł.:
wpłynęło z ofiar . . . . . . R. 496.51
dopisano z fund. obrotowego. „ 20.49
ogółem R. 517.—

11. Rk Nowych Torów:
wpłynęło za prenumeratę . R. 1416.02
wypłacono za papier, druk, honorarja i koszta administ. „ 1282.17
pozostaje R. 133.85

12. Rk funduszu obrotowego:
pozostałość z okresu organiz. R. 108.87
wpłynęło w okresie spraw.:
a) wpisowe i składki członków . . . . R. 1326.40
b) dochód z wieczoru literackiego . . . „ 901.30
c) procent z zysków oddziałów . . . . . . „ 18.—
d) prowizja za prowadzenie szkoły gazowni . . . . „ 120.—
e) ofiary . . . . . . „ 28.40 „ 2394.10
R. 2502.97

Natomiast fundusz obrototowy zmniejszył się o następujące sumy:
a) przelano na rachunek funduszu szk. bezpł. R. 20.49
b) odpisano na amortyzację ruchomości . „ 24.42 „ 44.91
c) wydatkowano na administrację:
koszt legalizacji . . R. 32.50
„ zebrań ogólnych „ 54.67
komorne . . . . „ 648.—
Do przeniesienia R. 725.17 R. 2458.06

Z przeniesienia	R. 725.17	R. 2458.06	
utrzymanie lokalu .	„ 42.97		
mater. pism., druki, marki i t. d. . .	„ 230.41		
pensje	„ 599.60		
telefon	„ 34.93		
węgiel	„ 32.90		
różne	„ 177.87	„ 1853.85	
pozostawało na 1/6 1908			R. 604.21

Michał Feldblum.
Stefan Łaganowski.
Tomasz Świętochowski.

Wydawnictwo pedagogiczne Polskiego Związku Nauczycielskiego.

Prace metodyczne w zakresie wykształcenia średniego,

zebrane staraniem

WACŁAWA JEZIERSKIEGO.

Plan wydawnictwa:

1. Logika.
2. Nauki matematyczne: (w opracowaniu D-ra M. Feldbluma, J. Grabowskiego, J. Polikiera, inż. Straszewicza, T. Świętochowskiego i innych).
   a) Arytmetyka i gieografja konkretna.
   b) Algiebra.
   c) Gieometrja.
   d) Trygonometrja.
   e) Lucjan Zarzecki. Metodyka arytmetyki początkowej (rys. historyczny).
3. Przyrodoznawstwo.
   a) K. Czerwiński. Zarys metodyki przyrodoznawstwa (w druku).
   b) B. Dyakowski. Przyrodoznawstwo elementarne (w druku).
   c) D-r J. Trzebiński. Botanika (w druku).
   d) K. Czerwiński. Zoologja.
   e) W. Jezierski. Anatomja i fizjologja człowieka.
   f) K. Czerwiński. Biologja ogólna.
   g) St. Kalinowski. Fizyka propedeutyczna i systematyczna.
   i) Inż. S. Kontkiewicz. Mineralogja i gieologja, oraz wycieczki gieologiczne po kraju.
   j) Kosmografja.
   k) K. Czerwiński. Rysunek w nauczaniu zoologji.
4. Psychologja.

5. W. Nałkowski. Zarys metodyki gieografji (opuścił prasę).
6. M. Dubrowski i J. Jakubowski. Historja.
7. L. Krzywicki. Ekonomja społeczna.
8. J. Lange. Prawoznawstwo.
9. Nauczanie literatury (w opracowaniu prof. D-ra A. Brücknera, Br. Chlebowskiego, Ignacego Chrzanowskiego i innych).
10. Nauczanie języków:
    a) Nauczanie języka polskiego.
    b) Prof. D-r Tadeusz Zieliński. Nauczanie języków klasycznych.
    c) J. Cwietkowski i L. Kozakowski. Nauczanie języka rosyjskiego.
    d) T. Benni. Nauczanie języka niemieckiego, francuskiego i angielskiego.
11. Ant. Gawiński. Dziecko w obliczu piękna.
12. Sztuki plastyczne (rysunek, malarstwo, modelowanie).
13. Ant. Gawiński. Historja sztuki.
14. H. Opieński. Muzyka.
15. I. Moszczeńska. Etyka.
16. Wychowanie fizyczne.
    a) Zasady naukowe wychowania fizycznego.
    b) Nauka sprawności fizycznej.
    c) Nauka gimnastyki, zabaw ruchowych i sportów

Nadto opracowane będą i wydane:

17. Projekt ustawy szkoły średniej.
18. Projekt szkoły średniej.

Nazwiska osób, mających opracowywać działy, przy których autorów nie wymieniono, zostaną ogłoszone później.

Zastrzega się możliwość zmian i uzupełnień. Poszczególne opracowania ukazywać się będą w miarę przygotowania przez autorów pod właściwemi numerami (i literami), oraz pod ogólnym tytułem wydawnictwa.